

”No ku me soitetaan just jotain autorämärokkia ja se ei oo mun mielestä mikään hieno laulu”

Tapaustutkimus erään peruskoulun 2.- 6.-luokan oppilaiden näkemyksistä omasta
musiikkiharrastuksestaan sekä koulun musiikkikasvatuksesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Oona Latva-Valkama
Matleena Mattila

Ohjaaja:
Professori Inkeri Ruokonen

22.11.2021
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Oona Latva-Valkama & Matleena Mattila

Otsikko: ”No ku me soitetaan just jotain autorämärokkia ja se ei oo mun mielestä mikään hieno laulu” Erään alakoulun oppilaiden näkemyksiä omasta musiikkiharrastuksesta sekä koulun musiikintunneista

Ohjaaja(t): Professori Inkeri Ruokonen

Sivumäärä: 69 sivua + 3 sivua liitteitä

Päivämäärä: 22.11.2021

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin erään alakoulun oppilaiden näkemyksiä perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen liittyvästä musiikin opiskelusta. Tarkoituksena oli saada selville, mikä oppilaita motivoi ja innostaa omassa musiikkiharrastuksessa ja minkälaiset tekijät oppilaiden mielestä vaikuttavat heidän motivaatioonsa ja osallistumiseensa koulun musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastaajien näkemyksissä on koulun musiikinopetukseen liittyen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitellään musiikkikasvatukseen liittyviä määrittelyjä ja oppimiskäsityksiä, tavoiteorientaatio- ja motivaatioteorioita sekä perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen musiikinopetukseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä.

Tutkimusjoukko koostui 30:stä 2.- 6.-luokan oppilaasta, joista 15:llä oli tutkimushetkellä musiikkiharrastus ja 13:lla ei ollut ollut musiikkiharrastusta koskaan. Tutkimusjoukosta kaksi oppilasta oli harrastanut musiikkia aikaisemmin, mutta ei harrastanut sitä enää tutkimuksen haastattelujen aikana. Aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu, joka koostui kolmesta teemasta: haastateltujen taustatiedoista sekä näkemyksistä perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen liittyvästä musiikin opiskelusta. Aineisto kerättiin syksyllä 2020 ja kaikki haastattelut olivat kestoltaan 10–15 minuuttia. Litteroidun haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia ja aineiston analyysissä käytettiin abduktiivista lähestymistapaa.

Tutkimustulosten mukaan musiikkia harrastavia oppilaita motivoi eniten yleinen innostus soittamiseen. Musiikkiharrastuksen aloittamisen yhdeksi keskeisimmäksi tekijäksi nousi perheen ja ystävien tuki. Peruskoulun musiikintunneilla oppilaita motivoi eniten yleinen innostus soittamiseen ja laulamiseen, uuden oppiminen ja yhdessä soittaminen. Tutkimustulosten mukaan musiikkiharrastustaustalla ei ollut suoraa yhteyttä siihen, pitkö oppilas koulun musiikintunneista, vaiko ei. Suurimpana erona musiikkia harrastavien ja harrastamattomien välillä oli se, että musiikkia harrastamattomat painottivat enemmän opettajan selkeää ohjeistusta, kun taas musiikin harrastajat painottivat enemmän tutustumista uusiin instrumentteihin ja taitotason huomioimisen tärkeyttä musiikintunnin tehtävissä. Koulun musiikkikasvatukseen osallistuvat oppilaat tulevat musiikkiharrastustaustaltaan hyvin erilaisista lähtökohdista, minkä takia musiikinopetuksessa olisi hyvä huomioida oppilaiden erilaiset taitotasot. Jokaisen oppilaan musiikkitaidolliselle lähtötasolle rakentuva innostava musiikinopetus luo parhaat edellytykset mielekkäälle oppimiselle.

Avainsanat: motivaatio, musiikkikasvatus, musiikinopetus, musiikintunti, musiikkiharrastus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Motivaatioteorioita ja tavoiteorientaatioteorioita	7
2.1	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
2.2	Itsemääräämisteoria	9
2.3	Tavoiteorientaatioteoria	10
2.4	Tavoiteorientaatioprofiilit	11
2.5	Tavoiteorientaatioiden tutkimuksia	12
3	Musiikkikasvatukseen liittyviä määrittelyjä ja oppimiskäsityksiä	15
3.1	Musiikkikasvatuksen tehtäviä	15
3.2	Musiikkikasvatuksen filosofiset viitekehykset	16
3.2.1	Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia	16
3.2.2	Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia	17
3.3	Oppimiskäsitykset musiikkikasvatuksen takana	18
3.3.1	Behavioristinen oppimiskäsitys	19
3.3.2	Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	20
3.3.3	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	21
3.4	Oppimisympäristöt	22
4	Musiikki oppiaineena ja harrastuksena	26
4.1	Musiikki peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa	26
4.2	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	28
4.3	Aikaisempia tutkimuksia motivaation vaikutuksista musiikin opiskelussa	29
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	32
6	Tutkimuksen toteutus	33
6.1	Tutkimusstrategia ja -asetelma	33
6.2	Aineistonkeruumenetelmät	33
6.3	Tutkimusjoukko	34
6.4	Aineiston analyysi	35
7	Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	37

7.1	Oppilaiden musiikkiharrastukseen liittyvät kuvaukset	37
7.1.1	Instrumentin ja musiikin merkitys lapsen musiikkiharrastukselle	37
7.1.2	Soittamisen merkitys musiikkiharrastuksena	39
7.1.3	Perheen ja ystävien merkitys lapsen musiikkiharrastukselle	40
7.2	Oppilaiden musiikintunteihin liittyvät kuvaukset	42
7.2.1	Oppilaita motivoivia tekijöitä musiikintunneilla	43
7.2.2	Musiikinopettajan ja oppimisympäristön vaikutus oppilaiden motivaatioon	45
7.3	Eroavaisuudet ja yhtäläisyydet haastateltavien vastauksissa	47
7.3.1	Eroavaisuudet musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastauksissa	48
7.3.2	Yhtäläisyydet musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastauksissa	50
7.4	Yhteenveto	51
8	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	52
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	52
8.2	Tutkimuksen eettisyys	54
9	Pohdinta	56
	Lähteet	61
	Liitteet	70
	Liite 1. Haastattelukysymykset taustatiedoista	70
	Liite 2. Haastattelukysymykset musiikkiharrastuksesta	71
	Liite 3. Haastattelukysymykset koulun musiikintunneista	72

1 Johdanto

Vuoden 2020 opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä vapaa-aikatutkimuksessa selviää, että musiikki on edelleen yksi lasten ja nuorten suosimista vapaa-ajan harrastuksista (ks. Homi & Salasuo, 2021, 37). Musiikin harrastamisella tarkoitetaan yleisimmin niin sanottua aktiivista musiikin harrastamista, mutta sen rinnalle on ajan myötä noussut myös niin sanottu passiivinen musiikin harrastaminen (ks. Hanifi, 2009). Passiivisella musiikin harrastamisella tarkoitetaan muun muassa musiikin kuuntelua sekä konserteissa käyntiä, joista viimeisimmäksi mainittu on lisääntynyt huomattavasti lasten ja nuorten keskuudessa viimeisen viidentoista vuoden aikana. Huolimatta musiikin lisääntyneistä harrastusmahdollisuuksista, on soittoharrastus edelleen lasten suosiossa ja soittoharrastajien määrä on pysynyt likimäärin samana kuin mitä se on ollut 20 vuotta sitten. (Suomen virallinen tilasto, 2017.)

Koulun musiikinopetuksen asemasta on menneinä vuosina käyty keskustelua ja sen tärkeyttä perusopetuksen opetussuunnitelmassa on perusteltu varsinkin musiikin vuorovaikutuksellisen ja sosiaalisia taitoja vahvistavan luonteen vuoksi (Vesioja, 2006; Louhivuori, 2009, 11).

Musiikinopetukseen sisältyvä yhteistoiminta sekä siinä vaadittavat vuorovaikutustaidot on nähty sosiaalisen kasvatuksen pohjana ja musiikin myönteisiä vaikutuksia oppilaiden sosiaaliin taitoihin on painotettu (Louhivuori, 2009, 11). Vuorovaikutus ja yhdessä musisointi luovat kokemuksia, joiden avulla oppilas luo koulun musiikintunneilla perustaa omalle musiikilliselle identiteetilleen. Musiikillisen identiteetin rakentamiseen vaikuttavat sekä oppilaan vuorovaikutus musiikkiin että vuorovaikutus luokkakavereiden ja opettajan kanssa. (Anttila & Juvonen, 2006, 54, 92.) Nämä sosiaalisia taitoja vahvistavat ja yleissivistävät vaikutukset ovat nousseet tärkeiksi oppiaineen puolestapuhujiksi (Louhivuori, 2009, 11).

Musiikki on oppiaineena erityislaatuinen verraten muihin perusopeuksen oppiaineisiin, koska siitä on mahdollista suorittaa koulun antaman musiikkikasvatuksen lisäksi taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä musiikkikoulutusinstituutioissa. Musiikkiharrastus on yksi suosituimmista taiteen ja kulttuurin harrastusmuodoista ja noin neljäsosa 7–15-vuotiaista lapsista ja nuorista harrastaa vapaa-ajallaan jonkin instrumentin soittamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Tämän takia taitotasoerot saattavat olla koulun musiikintunneilla suuremmat kuin muissa koulun oppiaineissa. Oppilaiden erilaisten musiikkitaustojen myötä keskeiseksi musiikkikasvattajan työssä nousee oppilaiden motivointi ja taitotasoerojen huomioiminen. Koulu saattaa olla osalle oppilaista ainut paikka, jossa he pääsevät laulamaan

sekä soittamaan ja saavat aktiivista ohjausta musisoimiseen (Anttila & Juvonen, 2006, 54, 92). Riippumatta siitä, onko oppilailla musiikkiharrastustaustaa vai ei, tulisi koulun musiikkikasvatuksen innostaa ja motivoida heitä elinikäiseen musisointiin (Opetushallitus, 2016, 263).

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten erään alakoulun oppilaat kuvailevat perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen liittyvää musiikin opiskelua. Tutkijat halusivat saada oppilaiden omat äänet kuuluviin ja ottaa selvää siitä, millaisina oppilaat näkevät koulun musiikintunnit. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita siitä, onko harrastustaustalla vaikutusta oppilaiden näkemyksiin koulun musiikintunneista, mikä oppilaita motivoi ja innostaa omassa musiikkiharrastuksessa ja minkälaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja osallistumiseen koulun musiikintunneilla. Tavoitteena oli selvittää myös, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastaajien näkemyksissä on koulun musiikinopetukseen liittyen.

Tutkijoiden henkilökohtainen kiinnostus musiikkia ja musiikkiharrastuksia kohtaan toimi lähtökohtana tämän tutkimuksen aiheen valinnalle. Tutkijat opiskelevat luokanopettajaopintojen lisäksi musiikkikasvatuksen aineenopettajiksi ja tulevat työssään työskentelemään sekä musiikin että musiikkia harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden parissa. Tämän tutkimuksen tekoprosessi on tarjonnut tutkijoille tärkeää informaatiota musiikkiharrastuksen vaikutuksista koulun musiikkikasvatukseen ja antanut hyödyllistä tietoa siitä, mikä oppilaita motivoi eniten koulun musiikintunneilla.

2 Motivaatioteorioita ja tavoiteorientaatioteorioita

Motivaatiolla on monia eri määritelmiä ja eri motivaatioteoriat ovat ajan myötä muovautuneet sekä muuttuneet paljon. 1900-luvulla motivaatiotutkimukset perustuivat lähinnä yksilön tarpeisiin, joita selitettiin biologisista motiiveista käsin. Ihmisen ajateltiin välttävän toimintaa, josta häntä on rangaistu ja tekevän sitä, mistä hänet on palkittu. Behaviorismin ja oppimisteorian historian ensimmäiset käsitykset motivaatiosta olivat pitkälti implisiittisiä. (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, 8.) Myös kognitiivisten teorioiden mukaan motivaation ajateltiin kumpuavan yksilöstä itsestään ja ohjaavan toimintaansa omien tulkintojensa varassa (Roberts, 2001). Nykyään suosituimmaksi motivaatioteoriaksi on noussut Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoria. Teorian keskeisin ajatus on varsin selkeä. Ihminen motivoituu parhaiten, kun hän saa itse päättää tekemisistään. (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, 12.)

Motivaatio on eri motiivien aikaansaama tila, joka rakentuu eri toimintoja ohjaavista motiiveista. Motiivit ohjailevat yksilön toimintaa ja suuntaavat sitä kohti asetettuja tavoitteita. Ne vaikuttavat muun muassa siihen, kuinka kovasti tietty tavoite halutaan saavuttaa. (Kalakoski, Laarni, Paavilainen, Anttila, Halonen & Kreivi, 2007, 16.) Yksilöllä on aina omaan toimintaansa vaikuttavia syitä eli motiiveja, joita ilman motivaatiota ei esiinny. Motiivit siis vaikuttavat siihen, millaiset asiat ja virikkeet herättelevät yksilön motivaatiota ja säätelevät tätä kautta ihmisen käyttäytymistä eri tilanteissa sekä olosuhteissa. (Ruohotie, 1998, 36-37.)

Sisäiset yllykkeet kuten halut, palkkiot ja rangaistukset sekä yksilön tarpeet ohjaavat käyttäytymistä tiettyyn suuntaan ja ylläpitävät motivaatiota. Motivaatio itsessään saa meidät käyttäytymään ja toimimaan tietyllä tavalla ja voimakkuudella. Se saa meidät ohjaamaan omaa käyttäytymistämme ja saa esimerkiksi soittajan harjoittelemaan itsenäisesti. (Hasu, 2017.) Motivaatio on prosessi, jota ohjaavat aiemmat kokemukset ja tavat kohdata monenlaiset haasteet. Se koostuu arvoista, totumuksista ja kognitiivisista tavoitteista, jotka ovat yhteydessä yksilön toimintaan. Motivaatio näyttäytyy yksilölle jo totuttuna toimintatapana, suoritusstrategiana. (Solares, Määttä & Kiuru, 2015.)

Motivaatio voidaan nähdä tajunnallisena, vanhojen merkityssuhteiden sisällön laajenemisena, jotka näin muodostavat yksilölle uusia merkityssuhteita. Yksilö pystyy tavoitteiden avulla virittämään motivaatiota sekä yksittäisiä motiiveja. Motivaatiota virittävät tavoitteet voivat olla yksittäisiä lyhyen tähtäimen tavoitteita tai abstrakteja. Soittamisessa tällaiset lähitavoitteet voisivat olla esimerkiksi pianokappaleen oppiminen ja abstraktimmalla tasolla

taas yleinen soittotaito. (Hasu, 2017.) Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti sisäistä ja ulkoista motivaatiota, itsemääräämisteorialla, tavoiteorientaatioteoriaa ja tavoiteorientaatioprofiileja.

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio jaetaan useasti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki, 2012). Sisäinen motivaatio tarkoittaa, että ihminen on motivoitunut kyseisestä toiminnasta itse toiminnan vuoksi, eikä hän kaipaa ulkoisia palkkioita kiinnostuakseen suoritettavista tehtävistä (Numminen, Erkkilä, Huotilainen ja Lonka, 2009). Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii siis toiminnan itsensä tuottaman haasteen tai intohimon takia ja tehtävän tekeminen itsessään luo tyydytyksen tunteen tehtävän tekemisestä koituvien seurauksien sijasta. Tämän saa aikaan sisäinen motivaatio. (Ryan & Deci, 2000a.) Sisäinen motivaatio voidaan ajatella proaktiivisena toimintana. Siinä yksilö hakeutuu omasta mielenkiinnostaan tekemään häntä miellyttäviä asioita. Koska ihmiselle on luontaista toteuttaa sisäisesti motivoivaa toimintaa, kuormittaa tällainen tekeminen yksilöä myös vähemmän kuin ulkoisesti motivoiva tekeminen. (Martela & Jarenko, 2014, 14.)

Deci ja Ryan (2000a) jakavat sisäisen motivaation kahteen osaan ja tekevät eron kahden erilaisen sisäisen motivaatiotyypin välillä. Nämä muodot ovat sisäsyntyinen– ja sisäistetty motivaatio. Sisäsyntyisestä motivaatiosta puhutaan silloin, kun tekeminen itsessään tuottaa yksilölle mielihyvää. Sisäistetyssä motivaatiossa taas tekeminen tuntuu arvokkaalta, koska se liittyy itselle tärkeisiin tavoitteisiin ja arvoihin. Sisäsyntyistä motivaatiota pidetään vahvimpana motivaation muotona, vaikka se on luonteeltaan häilyvämpää kuin sisäistetty motivaatio. (Ryan & Deci, 2000a.) Varsinkin pitkäjänteinen suorittaminen vaatii enemmän sisäistettyä motivaatiota, joten molempien ihmisen sisäisen motivaation puolien tulisi pysyä vahvoina suorituksen aikana (Martela & Jarenko, 2014, 15).

Ulkoisesti motivoitunut henkilö toimii välineellisen arvon tai tietyn tavoiteltavan seurauksen vuoksi. Käyttäytymisen takana on yritys saavuttaa jokin keskeisestä toiminnasta erillään oleva tavoite joko pakon sanelemana tai palkinnon motivoimana. (Ryan & Deci, 2000a.)

Motivaatioon vaikuttavat ulkoiset tekijät ovat joko suoraan motivaatioon liittyviä ulkoisia virikkeitä tai välillisesti soittamisolosuhteisiin eri tavoin vaikuttavia tekijöitä. Soittamisen mahdollistamat ulkoiset tekijät ja virikkeet voidaan jakaa välittömiin ja toissijaisiin ympäristövaikutuksiin sekä aineellisiin ja elollisiin vaikuttajiin. (Kosonen, 1996.)

2.2 Itsemääräämisteoria

Ryanin ja Decin (2000b) kehittämä itsemääräämisteoria (*Self-Determination Theory*) on yksi tutkituimmista ihmisen motivaatiota selittävistä motivaatioteorioista. Teorian oletuksena on, että yksilö on aktiivinen, luonnostaan motivoituva ja itseään ohjaava. Ihmisillä on taipumus pyrkiä toteuttamaan itselleen asettamat tavoitteet, pyrkiä suoriutumaan ympärillä olevista haasteista ja sisäistää uudet kokemukset osaksi itseään. (Vasalampi, 2017, 72.) Sen mukaan oppilaat motivoituvat eniten siitä, kun he saavat itse vaikuttaa tekemisiinsä ja päättää niistä (Ryan & Deci, 2017, 239).

Itsemääräämisteoriassa motivaatio kuvataan muuttuvana ja joustavana. Se saattaa vaihdella ympäristön vaikutuksesta sekä sosiaalisista tekijöistä riippuen. Sisäinen motivaatio on itsemääräämisteorian mukaan riippuvainen siitä, pystyykö ihminen toteuttamaan synnynnäiset perustarpeensa: kompetenssin (*competence*), sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (*social relatedness*) sekä autonomian (*autonomy*). (Ryan & Deci, 2000b.) Kompetenssin kehittymistä auttavat tarpeeksi haastavat, mutta mieleiset tehtävät sekä pystyvyyden tunnetta nostattava palaute. Tehtävien vaikeustason on oltava optimaalisella tasolla yksilön taitotasoon nähden, eivätkä ne saa olla liian helppoja tai haastavia. Luotettavat ihmissuhteet voivat yleisesti helpottaa sisäisen motivaation syntymistä ja autonomian tarve taas toteutuu, kun ihmisellä on tunne, että hän pystyy itse vaikuttamaan tekemisiinsä sekä toimimaan omien arvojensa mukaisesti. (Solares, Määttä & Kiuru, 2015.)

Edellä mainitut psykologiset perustarpeet liittyvät vahvasti sisäiseen motivaatioon (Numminen ym., 2009). Autonomian nähdään olevan ratkaisevassa asemassa yhteenkuuluvuuden sekä kompetenssin tarpeiden täyttymisessä, sillä sen mahdollistama vapaus vaikuttaa omaan toimintaan on olennaista itsesäätelyn ja oma-aloitteisuuden toteutumiselle (Ryynänen, Simonen & Karkkola, 2020). Omien ikätovereiden kanssa leikkiminen on hyvä esimerkki sisäisesti motivoituneesta toiminnasta: leikkiessä lapsi tekee ratkaisuja itsenäisesti (*autonomy*), joka taas toteuttaa pystyvyyttä (*competence*). Yhdessä leikkiminen on yleensä miellyttävää, jolloin lapsi kokee yhteenkuuluvuutta kavereihinsa. Tällöin kaikki psykologiset perustarpeet toteutuvat ja sisäinen motivaatio toteutuu. (Numminen ym., 2009.)

Itsemääräämisteorian mukaan ihminen pyrkii luonnostaan sisäistämään itseensä ympäristönsä yleisesti hyväksytyt tavat, säännöt ja arvostukset (Vasalampi, 2017, 76). Ryan ja Deci (2000b) kuvaavat prosessia vaiheittain tapahtuvaksi ulkoisten motiivien sisäistymiseksi. Ulkoisia

motiiveja voi siis olla monenlaisia sen mukaan, kuinka sisäistettyjä ne ovat. Ne voidaan asettaa janelle, jossa yksilön käyttäytyminen liikkuu kokonaan ulkoisesti motivoituneesta toiminnasta kohti sisäisesti motivoituneempaa toimintaa. Ulkoinen motivaation sisäistymisprosessi voidaan jakaa neljään eri osaan. (Ryan & Deci, 2000b.) Ensimmäiseksi käyttäytyminen voi olla pelkästään ulkonaisten tekijöiden säätelemää (*external regulation*). Oppilas voi opiskella pelkästään miellyttääkseen vanhempiaan tai tavoitellakseen hyviä arvosanoja. Toiseksi ulkoiset virikkeet voivat sisäistyä osaksi itseä (*introjected regulation*). Tuolloin ne ohjaavat ihmisen käyttäytymistä sisältä käsin, vaikka hän ei niitä täysin hyväksyisi ja toimintaa motivoivat yleensä yksilön henkilökohtaiset paineet, kuten halu välttää ahdistusta tai kokea syyllisyyttä. (Ryan & Deci, 2000b; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005.) Toiminnalla voidaan myös yrittää ylläpitää hyvää itsetuntoa tai itsearvostusta (Solares ym., 2015).

Identifioitunut käyttäytymisen säätely (*regular through identification*) on ulkoisen motivaation muoto, joka on lähempänä sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000b). Ihminen valitsee toiminnan itse, koska sitä arvostetaan henkilökohtaisesti ja se koetaan itselle tärkeäksi (Otis ym., 2005). Lopuksi ulkoinen motivaatio voi sisäistyä omiin tarpeisiin ja arvoihin (*integrated regulation*). Integroitunut ulkoinen motivaatio muistuttaa paljon sisäistä motivaatiota, mutta eroaa siitä siten, että sen päämääränä ei toimi ainoastaan tekemisen ilo, vaan toiminnasta itsestään erillisten tavoitteiden saavuttaminen. (Ryan & Deci, 2000b.)

Nykytiedon pohjalta motivaatiota pystytään tarkastelemaan myös siitä näkökulmasta, miksi esimerkiksi oppilas on motivoitunut oppitunnin aiheeseen. Tällöin keskiössä on motivaation määrän sijasta sen laatu, eli se miksi oppilas tavoittelee tiettyä tavoitetta, esimerkiksi oppimista ja mitä hän haluaa sillä saavuttaa. (Dweck, 1986; Niemivirta ym., 2013.) Näitä tavoiteorientaatioita tarkastellaan lähemmin seuraavassa alakappaleessa.

2.3 Tavoiteorientaatioteoria

Oppilaiden oppimis- ja suoritustilanteisiin liittyviä tavoitteita käsittelevissä tutkimuksissa vallitsee kaksi erilaista näkökulmaa, joista toinen liittyy tilannekohtaisten tavoitteiden (*achievement goals*) tutkimiseen ja toinen yleistyneiden suuntautumistapojen eli tavoiteorientaatioiden tutkimukseen (*achievement goal orientations*) (Kaplan & Maehr, 2007; Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini, 2013). Tavoiteorientaatiot kuvastavat sitä, miten opiskelija suuntautuu oppimiseen, millä tavoin hän suhtautuu opiskeluun, minkälaisia

päämääriä hän itselleen opiskelussa asettaa ja millaisia tuloksia hän odottaa (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008).

Tavoiteorientaatiot toimivat ikään kuin suodattimina, jotka määrittävät, miten yksilö arvioi erilaisia oppimis- ja suoritustilanteita, ja millä kriteereillä hän arvioi omien tavoitteidensa saavuttamista. Kyse ei ole niinkään motivaation määrästä, vaan enemminkin sen laadusta. (Niemivirta ym., 2013.) Ei siis ole väliä, kuinka voimakkaasti tai innokkaasti oppilas tavoittelee päämääräänsä, vaan mitä pyrkimyksiä oppilaalla on päämääränsä tavoittelemiseksi. Tavoitteleeko hän päämäärää itse oppimisen kannalta vai kiinnostaako häntä esimerkiksi vain hyvät arvosanat. (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2010.)

Alun perin tavoiteteoreettinen tutkimus keskittyi lähinnä kahdenlaisiin pyrkimyksiin. Ajateltiin, että oppimistilanteissa opiskelijat toimivat joko tiedon hallintaa ja oppimista korostavalla tavalla (oppimisorientaatio) tai suoriutumista ja saavuttamista korostamalla tavalla (suoritusorientaatio). (Nicholls, 1984; Dweck, 1986.) Oppimisorientaatiosta puhutaan myös nimellä tehtäväorientaatio, mutta tässä tutkimuksessa käytetään tästä eteenpäin termiä oppimisorientaatio (Anttila & Juvonen, 2006, 67). Myöhemmin on kuitenkin tutkittu, että opiskelijoiden jaottelu vain kahteen ryhmään on liian suppea ja aiempaa tutkimusta alettiin täydentää keskeiseksi katsotuilla tavoilla. Oppimis- ja suoritusorientaatioiden rinnalle tuli välttämisorientaatio, joka viittaa passiivisesti suuntautuvaan oppimistoimintaan. Katsotaan, että kaikki oppilaat eivät suuntaudu aktiivisesti kohti oppimista, vaan on myös oppilaita, jotka yrittävät selviytyä koulutöistä mahdollisimman vähällä. (Tuominen-Soini ym., 2008.) Myöhempi tutkimus eriytti myös jo olemassa olevaa suoritusorientaatiota jakamalla sen suoritus-lähestymistavoitteisiin ja suoritus-välttämistavoitteisiin (Niemivirta ym., 2013).

2.4 Tavoiteorientaatioprofiilit

Oppilaat, jotka pitävät oppimistilanteissa päätavoitteenaan kehittymistä, suuntautuvat oppimiseen yleensä joko saavutus- tai oppimisorientaation avulla (Niemivirta, 2002). Oppimisorientaatio viittaa opiskelijoihin, jotka pyrkivät oppimaan uutta ja haluavat kehittyä. He ovat sinnikkäitä kohdatessaan uusia haasteita, ja kiinnostuneita tehtävistä lähtökohtaisesti itsensä vuoksi. Tavoitteena on ymmärtää opittava asia mahdollisimman hyvin omaan tasoonsa nähden, eikä muihin verraten. Saavutusorientaation mukaisesti motivoitunut oppilas taas pyrkii saamaan laadukkaita tuloksia esimerkiksi hyvien arvosanojen muodossa. (Niemivirta ym., 2013.) Hän tähtää oppimisessa menestymiseen (absoluuttinen menestys), eikä koe

tarvetta vertailla omaa menestystään muihin. Saavutusorientaatiossa yhdistyvät sekä suoritus- että saavutuspyrkimykset. (Niemivirta, 2002.)

Suoritusorientaation mukaisesti motivoitunut oppilas pyrkii tavoitteidensa avulla menestymään paremmin kuin muut. Oppimis- ja suoritustilanteissa oppilas keskittyy itseensä ja vertaa omia kykyjään muihin. (Metsäpelto, Viljaranta, Tuominen, Aunola, Poikkeus & Mullola, 2019.) Suoritusorientaatio jaetaan yleensä suoritus-lähestymisorientaatioon sekä suoritus-välttämisorientaatioon. Suoritus-lähestymisorientaatio kuvastaa pyrkimystä pärjätä muita paremmin ja näyttäytyä taidokkaana (suhteellinen menestys). Suoritus-välttämisorientoitunut oppilas taas pyrkii välttämään epäonnistumista ja näyttäytymistä muiden silmissä kyvyttömänä. Molempia suoritusorientaation profiileja yhdistää vahva sosiaalinen vertailu muihin ihmisiin. Asioita ei tehdä omasta mielenkiinnosta oppimiseen, vaan tahdosta suoriutua paremmin kuin muut. (Niemivirta, 2002.)

Viimeinen tavoiteorientaatioprofiili on välttämisorientaatio. Se kuvastaa pyrkimyksiä välttää ylipäättään suoritustilanteita ja vähentää tarvittava työpanos minimiin. (Niemivirta, 2002.) Osalla oppijoista voi olla passiivinen suhtautuminen oppimiseen, jolloin he haluavat suorittaa oppimistilanteet mahdollisimman vähäisillä ponnistuksilla. Taustalla voi olla ajatus suojata itseä mahdollisilta epäonnistumisilta tai vaihtoehtoisesti opiskelu, oppiminen ja suoritustilanteet eivät vain kiinnosta laisinkaan. (Metsäpelto ym., 2019.)

2.5 Tavoiteorientaatioiden tutkimuksia

On tutkittu, että tavoiteorientaatiot ovat yhteydessä sekä oppimistuloksiin että oppimissuorituksiin, oppimista tukeviin ja haittaaviin käsityksiin sekä uskomuksiin. Tutkimukset ovat yhtenäen osoittaneet, että varsinkin oppimisorientaatio on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, yksilön hyvinvointiin, vahvaan minäkäsitykseen, opiskelustrategioihin sekä oppimiseen myönteisesti vaikuttaviin uskomuksiin. (Tuominen-Soini ym., 2008.) Samanlaisia tuloksia on saatu myös saavutusorientaatiolla, vaikka sen on myös nähty olevan yhteydessä oppimisen kannalta negatiivisempiin tekijöihin, kuten koulu-uupumukseen ja epäonnistumisen pelkoon (Niemivirta ym., 2013).

Suoritus-lähestymisorientaatiolla on tutkittu olevan yhteyttä oppimisen kannalta positiivisiin tekijöihin kuten vaivannäköön, sinnikkyYTEEN ja hyviin oppimistuloksiin, mutta myös negatiivisiin tekijöihin, kuten pintasuuntautuneeseen oppimiseen, stressiin ja luovuusherkkyYTEEN (Elliot, McGregor, Gable, 1999; Niemivirta, 2002). Suoritus-

välttämisorientaatiolla on taas todettu olevan yhteyksiä oppimisen kannalta haitallisiin seikkoihin, kuten epäonnistumisen pelkoon, heikkoon koulumenestykseen ja hyvinvoinnin ongelmiin (Elliot ym., 1999; Niemivirta 2002; Tuominen-Soini ym., 2010). Samaa on tutkittu myös välttämisorientaation kohdalla, joka edellä mainittujen seikkojen lisäksi ennustaa myös riittämättömyyden tunteita sekä kyynisyyttä (Tuominen-Soini ym., 2010; Niemivirta ym., 2013).

Eri orientaatiot eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tai toisistaan riippuvaisia. Oppilas voi tavoitella samaan aikaan myös useampia tavoitteita, sillä harvemmin hänellä on vain yhdenlaisia tavoitteita suoriutua oppimistilanteissa. (Niemivirta, 2002.)

Oppimisorientoituneellekin opiskelijalle sopiva sosiaalinen paine voi toimia kannustimena opiskelussa tai vastaavasti suoritusorientoituneen oppilaan orientaatio voi taitojen ja tietojen karttuessa saada enemmän oppimisorientaation piirteitä. (Anttila & Juvonen, 2006, 68.)

Tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Osa tutkijoista pitää tavoiteorientaatioita melko pysyvinä, yksilöllisinä taipumuksina. (Dweck, 1986; Niemivirta, 2002.) Toisaalta taas tutkijat, jotka ovat tutkineet tavoiteorientaatioita tilannekohtaisten tavoitteiden kautta, jolloin esimerkiksi luokkaympäristö saattaa vaikuttaa paljonkin orientaatioiden pysyvyyteen, pitävät tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä muuttuvana (Tuominen-Soini ym., 2010). Saman oppilaan tavoiteorientaatio saattaa olla erilainen koulun musiikintunnilla riippuen siitä, miten hän kokee opettajan, luokkaympäristön, luokkakaverit sekä oppitunnit. Turvallisessa ilmapiirissä hän saattaa opiskella oppimisorientoituneesti, mutta liian ankarassa tai esimerkiksi kilpailullisessa oppimisympäristössä oppilas saattaa ajautua jopa välttämisorientaatioon, mikä heikentää oppimismotivaatiota sekä opiskelun mielekkyyttä. (Anttila & Juvonen, 2006, 69.)

Tähän tutkimukseen valikoituivat nämä yllämainitut motivaatioteoriat, koska tutkijoiden mielestä, ne antavat juuri tälle kyseiselle tutkimukselle informatiivisinta tietoa niistä motivaatiotekijöistä, jotka vaikuttavat oppilaiden näkemyksien taustalla sekä taiteen- että peruskoulun perusopetuksessa. Kuten edellä mainittiin, motivaatio on eri motiivien aikaansaama tila, johon vaikuttavat niin yksilön itselleen luomat tavoitteet ja sisäiset yllykkeet kuin aiemmat kokemukset, käyttäytymismallit sekä tottumukset (Kalakoski ym., 2007; Solares ym., 2015). Se on muuttuvaa ja sitä ohjailevat yksilön omat halut ja mieltymykset, ympäristön vaikutukset sekä sosiaaliset tekijät (Ryan & Deci, 2017). Oppilaiden oppimistilanteissa motivaatio on yhteydessä tavoiteorientaatioihin, jotka toimivat

suodattimena sille, miten oppilas arvioi eri oppimis- ja suoriutumistilanteita ja mitä päämääriä hän itselleen asettaa (Tuominen ym., 2008). Motivaatio on hyvin laaja käsite, ja koska jokainen oppilas on uniikki, on tämän tutkimuksen kannalta keskeistä, että motivaatiota on tutkittu laajasti, ottaen huomioon motivaatioteorioiden erilaiset näkökulmat.

3 Musiikkikasvatukseen liittyviä määrittelyjä ja oppimiskäsityksiä

Musiikkikasvatuksella tarkoitetaan vuorovaikutteista ja tavoitteellista musiikinopetusta, musiikin avulla tapahtuvaa kasvatusta sekä musiikkipedagogista tutkimusta. Musiikkikasvatus nähdään tällöin musiikinopetusta laajempänä käsitteenä, toimintana, joka pitää sisällään niin musiikinopetuksen ja sen tavoitteet, kuin pedagogisen tutkimuksen, ja hyödyntää näitä kokonaisvaltaisen kasvun tukena, huomioiden sekä yksilöllistämisen että sosiaalistamisen ja sivistämisen kasvatustehtävät. (Vesioja, 2006; Atjonen, 2012, 15.) Toisaalta musiikinopetus, musiikkipedagogiikka ja musiikkikasvatus on myös mahdollista nähdä synonyymeinä toisilleen. Silloin ne eivät liity mihinkään tietynlaiseen institutionaaliseen asiayhteyteen, vaan toimivat yhdessä kaiken musiikin opetuksen yläkäsitteinä. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013.)

Musiikkikasvatus on haastavaa kasvatustyötä, jota harjoittava opettaja tiedostaa sekä musiikin että kasvatuksen merkityksen ja on valmis pitkäaikaiseen musiikilliseen opettamiseen sekä ohjaamiseen. Se ei keskity vain tiettyjen musiikillisten taitojen kehittämiseen, vaan on laajempaa tavoitteellista toimintaa, johon musiikinopetus ja -oppiminen sisältyvät. (Vesioja, 2006; Sepp, 2014.) Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin musiikkikasvatukseen liittyviä määritelmiä, filosofisia viitekehyksiä ja oppimiskäsityksiä.

3.1 Musiikkikasvatuksen tehtäviä

Musiikinopetus on ajan kuluessa muokkautunut ja nykyään sen yhtenä tärkeänä tehtävänä nähdään didaktisen lähestymistavan sekä teoreettisen tiedon ja taidon jakamisen lisäksi oppilaan kokonaisvaltainen kehittäminen (Anttila, 2004, 319). Kokonaisvaltainen kehitys huomioi tietojen ja taitojen lisäksi esimerkiksi tavoitteita ja sisältöjä, jotka ovat ihmisenä kasvamisen kannalta tärkeitä. Musiikkikasvattajana työskentelevällä tulee olla syvä ymmärrys musiikin merkityksestä oppilaan kasvuprosessiin ja hänen on huomioitava oppilaan tasapainoinen ihmiseksi kasvamisen prosessi. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun aspektin tullessa mukaan musiikinopetukseen, kehittyy oppiaine musiikkikasvatukseksi. (Vesioja, 2006; Nikkanen, 2009, 60.)

Musiikkikasvatus on kokonaisvaltaista ja oppiainerajojen suhteen joustavaa. Opetukseen on helppo ottaa mukaan asioita oppilaiden jokapäiväisestä elämästä, mikä jälleen edesauttaa musiikinopetuksen tärkeää kokonaisvaltaisen kasvuprosessin tehtävää. (Nikkanen, 2009, 59.) Yksi musiikkikasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on saada oppilaat koulussa kiinnostumaan musiikista ja innostaa oppilaita niin, että mahdollisimman moni löytäisi musiikista itselleen

vapaa-ajan harrastuksen ja jatkaisi itsenäistä musisointia myös kouluajan ulkopuolella (Kosonen, 2009, 157).

Kun puhutaan musiikkikasvatuksesta, puhutaan yleensä myös oppimisesta.

Musiikkikasvatuksessa oppiminen nähdään musiikkikäyttäytymisessä tapahtuvina pysyvien muutosten muodostumisena, joita oppilas kerryttää omien kokemustensa toimesta.

Musiikkikasvattajan tavoitteena on tarjota kokemuksia, jotka myös johtaisivat oppimiseen.

Kokemuksellinen oppiminen ei kuitenkaan pelkästään riitä täyttämään musiikkikasvatuksen tavoitteita, vaan nyky-yhteiskunnassa painotetaan myös opetuksen sosiaalista ulottuvuutta.

Musiikillinen kanssakäynti nähdään musiikkikasvatuksen olennaisena osana ja ensisijaisena musiikkikasvatuksen tavoitteena voidaan nähdä vuorovaikutuksen avulla tapahtuva musikaalinen kasvu. (Ahonen, 2004, 14; Vesioja, 2006.)

3.2 Musiikkikasvatuksen filosofiset viitekehykset

Suomalaisen musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat filosofian kaksi rinnakkaista ja osittain oleellisesti vastakkaista pääsuuntausta, esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia sekä praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia (Heimonen, 2005, 25–26). Esteettinen musiikkikasvatus nostaa esiin taiteen ja musiikin merkityksellisen kokemisen sekä tästä kokemuksesta seuraavat tunne-elämykset (Reimer, 2003, 66). Praksiaalinen musiikkikasvatus taas painottaa musiikin tekemistä ja musisoinnin suurempaa merkitystä oppilaalle (Heimonen, 2005, 25–26). Kummankin suuntauksen perimmäinen ajatus on, että musiikki pystyy kasvatuksen välineenä tukemaan ihmisen henkistä kasvua ja lisäämään oppilaan itsetuntemusta (Honkanen, 2001).

3.2.1 Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia

Esteettisessä musiikkikasvatuksessa musiikin arvo on musiikissa itsessään.

Kasvatusajattelussa korostetaan musiikin merkitystä sekä esteettisiä tunnekokemuksia, joita meidän on mahdollista saavuttaa vain musiikin avulla. Filosofian tavoitteena on kehittää ihmisen taiteellista herkkyyttä ja näin auttaa häntä saavuttamaan esteettisiä elämyksiä. (Reimer, 2003, 66–69, 85–87, 89.) Esteettinen kokemus on aina hyvin tunnerikas ja merkitykselinen. Musiikin rinnalla eletty esteettinen tunne ei ole verrattavissa muihin elämässä koettuihin tunteisiin ja ne nähdään välttämättöminä ihmisen kehitystä ajatellen. Musiikkikasvatus nähdään tahona, joka näyttää oppilaalle tien tällaisten esteettisten kokemusten äärelle. (Honkanen, 2001; Reimer, 2003, 66–67, 73–75, 89.)

Musiikinopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi esteettisessä musiikkikasvatuksessa mielletään inhimillisten tunnekokemusten synnyttäminen sekä elämänlaadun rikastuttaminen (Reimer, 2003, 89, 149, 170–172). Musiikinopetuksen tavoite on kehittää oppilaan suhdetta omaan itseensä, ympäröivään maailmaan sekä musiikkiin. Ajatus pohjaa siihen, miten musiikki ja sen eri merkitykset auttavat yksilöä käsittämään esimerkiksi omia emootioitaan sekä käsityksiään ihmisyydestä ja sen merkityksestä. (Honkanen, 2001.)

Musiikkiin pyritään olemaan yhteydessä omien kokemusten sekä toiminnan kautta. Tämä välitön vuorovaikutus muodostaa opetuksen tärkeimmän lähtökohdan, jonka avulla oppilasta pyritään muuttamaan ja hänen suhdettaan musiikkiin, niin suhtautumisen kuin taitojen ja ymmärryksen osalta, kehittämään. (Honkanen, 2001.) Tärkeässä osassa on luova musisointi (*being musically creative*), jolle yritetään järjestää mahdollisimman paljon aikaa. Luovaa musisointia harjoitetaan niin esittämällä, säveltämällä ja kuuntelemalla. Kuuntelu on mahdollista erotella aktiiviseen- ja passiiviseen toimintaan. Aktiivinen kuuntelija toteuttaa luovuuttaan ja rakentaa sen avulla oman kokemuksen kuulemastaan, kun passiivisessa musiikin kuuntelussa taas korostetaan musiikin rentouttavaa ja rauhoittavaa puolta. (Reimer, 2003, 111–118.)

Myös musiikkia esitettäessä esteettinen musiikkikasvatus korostaa luovuutta, taidon ja taitavuuden sijaan. Tärkeintä musiikinopetuksessa on se, ettei oppilaiden luovaa, taiteellista suhdetta musiikkiin pääsisi rajoittamaan esimerkiksi erilaiset tekniset asiat tai menetelmät. Opetuksessa käytettävien materiaalien tulisi olla laadukkaita ja monipuolisia, koska niillä on tunneilla suuri rooli. Musiikintuntien sisältöihin kuuluu tutustuminen erilaisiin musiikkityyleihin sekä musiikin aikakausiin. Monipuolisten oppisisältöjen avulla tähdätään siihen, että musiikintunneilla opeteltaisiin kuulemaan ja tunnistamaan musiikin erilaisia elementtejä sekä näin kehittämään musikaalista herkkyyttä. (Reimer, 2003, 108–109, 112–116.)

3.2.2 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää ajatusta siitä, mitä musiikki syvimmillään on. Musiikki nähdään humanitaarisena ja kulttuurisidonnaisena toimintana, jolloin käsitteellä musiikki on ainakin neljä erilaista ulottuvuutta; tekijä ja tekeminen sekä toiminto ja asiayhteys, jossa tekeminen tapahtuu. (Elliott, 1995, 39–45, 128–129, 155.)

Musiikki on ihmisten aikaansaamaa, inhimillistä toimintaa, eikä vain teoksia ja objekteja. Musiikkikasvatus korostaa oppilaan muusikkouden kehittämistä. Opettajan on

musiikinopetuksessa korostettava musiikin tekemisen (*musicizing*) merkitystä sekä oppilaan aktiivista roolia musiikin tekijänä, jotta hän pystyy vahvistamaan oppilaiden musiikillista ymmärrystä. Tärkeimpiä arvoja musiikkikasvatuksessa ovat yksilön henkinen kasvu, itsetuntemus sekä optimaaliset kokemukset. (Elliott, 1995, 40, 235, 262; Honkanen, 2001.)

Musiikin tunneilla pyritään toimintaan, jossa oppilaan on mahdollista päästä kehittämään omaa aktiivista muusikkouttaan. Tällaista toimintaa ovat musiikin esittäminen, luova improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen sekä johtaminen. Musiikin avulla pyritään luomaan mahdollisuuksia sekä haasteita, joiden avulla oppilas pystyy kehittämään ja rakentamaan musiikillista kriittisyyttään sekä intuitiivisuuttaan. Tämän lisäksi opetuksessa pyritään siihen, että oppilas pääsisi vahvistamaan omaa itsetuntoaan sekä lisäämään itsevarmuuttaan. (Elliott, 1995, 40, 235, 262; Honkanen, 2001.)

Musiikintekijä nähdään musisoijana, musiikillinen toiminta on musisointia ja tuote mikä musisoidessa syntyy, on musiikkia. Oppilaille tulisi opettaa omien musiikkitraditioidensa lisäksi myös muiden musiikkikulttuureista, jotta musiikillinen ymmärrys laajentuisi ja musiikkikasvatuksen arvopohja olisi helpommin yhdistettävissä muuhun arvokasvatukseen. Praksiaalinen musiikkikasvatus korostaa myös musiikin moniulotteisuutta. Erilaiset musiikkiteokset esittävät erilaisia ulottuvuuksia ja yhdistelmiä kuunneltavaksi, eikä ole vain yhtä oikeaa tapaa tulkita musiikkia. (Elliott, 1995, 39–45, 128–129, 155.) Praksiaalisella musiikkikasvatusfilosofialla on yhteys sosiokonstruktivistiseen musiikkikasvatusnäkemykseen, jota tarkastellaan lähemmin yhdessä muiden oppimiskäsitysten kanssa seuraavissa kappaleissa.

3.3 Oppimiskäsitykset musiikkikasvatuksen takana

Oppiminen nähdään synnynnäisenä, koko elämän mittaisena prosessina ja jokapäiväisen toiminnan osana. Kuten muilla osa-alueilla, myös musiikin alueella oppimista tapahtuu sekä opettajan ohjauksessa sille tarkoitetuissa kouluinstituutioissa, mutta myös arkielämässä koulun ulkopuolella. (Partti, Westerlund & Björk, 2013.) Opetuksen taustalla vaikuttaa aina jokin opettajan toimintaa ohjaava käsitys siitä, mitä oppiminen on. Käsityksiä nimitetään oppimiskäsityksiksi ja niiden avulla pyritään saamaan tietoa oppimisen aikana tapahtuvasta oppimisprosessista sekä sen luonteesta. Käsitykset ovat toisiinsa nähden erilaisia sekä keskeisiltä ajatuksiltaan eriäviä ja ne rakentuvat esimerkiksi käytäntöihin liittyvistä toimintamalleista, käsityksistä, arvoista ja olettamuksista, jotka liittyvät oppilaaseen oppimisprosessin aikana. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, 139–140.)

Oppimiskäsityksistä puhuttaessa on muistettava, etteivät ne sulje toisiaan pois, vaan oppimiselle hedelmällisempää on, jos oppija osaa hyödyntää oppimisprosesseissaan erilaisia oppimiskäsityksiä (Partti ym., 2013). Oppimiskäsitykset on mahdollista jaotella sen mukaan, millaisena oppiminen sekä oppimisprosessin luonne nähdään. Oppimiskäsityksiä voivat olla tiedon lisääntyminen, tiedon mieleen painaminen, faktojen, taitojen ja työmenetelmien hankkiminen, merkitysten abstrahointi sekä tulkintaprosessi, jonka avulla todellisuutta ymmärretään paremmin. (Rauste-von Wright ym., 2003, 139.)

Tänä päivänä vallitseviksi oppimiskäsityksiksi musiikin saralla ovat nousseet näkemys oppimisesta tiedon ja taidon kasvattamisena, yhteisöllisenä osallistumisena ja toimintana sekä näkemys oppimisesta tiedon luomisena (Sfard, 1998; Paavola & Hakkarainen, 2008).

Vallitsevat käsitykset pohjautuvat kahteen vastakkain asetettuun oppimiskäsitykseen, behavioristiseen oppimiskäsitykseen sekä kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Oppimisen tutkimuksessa ollaan vähitellen siirrytty pois ihmisen käyttäytymiseen keskittyvästä behavioristisesta oppimiskäsityksestä ja sen on korvannut ihmisen toimintaa sekä psyykkisiä prosesseja korostava kognitiivinen oppimiskäsitys ja edelleen oppijan aktiivista roolia sekä yhteistoimintaa painottava konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Rauste von Wright ym., 2003, 140.) Musiikintunneilla keskeisessä osassa ovat yhdessä musisointi sekä tiedon sosiaalinen rakentuminen. Tämän seurauksena musiikkikasvatuksen vallitsevaksi oppimiskäsitykseksi on noussut toinen konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääsuuntauksista, sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota tarkastellaan lähemmin alaluvussa 3.3.3. (Partti ym., 2013.)

3.3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa opettajan roolia ja näkee oppijan passiivisena tiedon vastaanottajana (Anttila, Kauppila, Löytönen & Pohjola, 2017). Oppimiskäsitys painottaa oppimista tietojen ja taitojen omaksumisena, mutta toisin kuin kognitiivinen ja konstruktivistinen käsitys, joissa oppija itse kasvattaa omaa tietouttaan, behavioristinen oppimiskäsitys ymmärtää oppimisen opettajalähtöiseksi, ulkoisesti säädeltävissä olevaksi (Partti ym., 2013). Oppiminen nähdään muutoksina oppijan käyttäytymisessä sekä tiedon määrän lisääntymisessä (Tynjälä, 1999, 30–31). Oppija ei kuitenkaan vaikuta tiedon lisääntymiseen itse, vaan toimii vastaanottavana osapuolena tiedonsiirtämisprosessissa, joka lähtee liikkeelle opettajasta. Opettaja nähdään auktoriteettina, joka välittää oppilaille suoria valmiita tieto- ja taitorakenteita. Musiikinopetuksessa behavioristinen oppimiskäsitys nähdään

oppilaiden yksilöllisten musiikillisten tietojen ja taitojen kehittymisenä esimerkiksi siinä, miten hyvin oppija osaa ottaa kitaran sointuotteita. (Partti ym., 2013.)

Behavioristinen oppimiskäsitys on monin tavoin tehokas, mutta riskinä voidaan nähdä tiedon irrallisuus. Jos oppija toimii aina vain tiedon passiivisena vastaanottajana eikä sisällytä tietoja ja taitoja mihinkään isompaan kokonaisuuteen, voivat ne jäädä irrallisiksi palasiksi oppijan mieleen ja hankaloittaa esimerkiksi opitun asian soveltamista muissa konteksteissa. (Partti ym., 2013.) Nykyään ajatellaan, että pelkästä ulkoa opettelusta ja tiedon vastaanottamisesta ei ole oppijalle yhtä suurta hyötyä kuin siitä, että oppija prosessoi, sisäistää ja ymmärtää oppimansa asian. Tämä vaatii yleensä sen, että opitulle asialle rakennetaan jokin merkitys. (Tynjälä, 1999, 43.) Musiikintunneilla opettajajohtoinen tiedon siirtäminen ei välttämättä ole kaikkien oppilaiden mielestä kovin innostavaa. Musiikin tulisi taideaineena erota lukuaineista ja keskiössä tulisi toimia yhdessä musisointi ja oppijan oma tiedon konstruointiprosessi. (Partti ym., 2013.)

3.3.2 Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys korostavat oppimista tietojen ja taitojen omaksumisena, mutta toisin kuin behavioristisessa oppimiskäsityksessä, näissä oppimiskäsityksissä oppijan rooli on aktiivinen tiedon prosessoija. Oppiminen ei siis ole vain tiedon määrän lisääntymistä, vaan laajemmassa määrin tiedoissa ja taidoissa tapahtuvaa muutosta, joka on lähtöisin oppijasta. (Partti ym., 2013.) Oppija itse kehittää ja rakentaa omaa tietämystään sekä luo oppimisprosesseilleen merkityksiä ulkoa opetteluun sijaan (Anttila ym., 2017). Kognitiivisessa ja konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja antaa oppijan ajatuksille ja odotuksille tilaa, mikä auttaa oppijan oppimisprosessien merkitykselliseksi tekemistä (Säljö, 2000, 58; Partti ym., 2013).

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa kognitiivisia prosesseja sekä niiden tutkimisen tärkeyttä. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimistapahtuman aluksi uusi informaatio prosessoidaan, sisäistetään ja lopuksi varastoidaan muistiin. Oppimistapahtuman lopputulos on opittu tieto ja taito. (Tynjälä, 1999, 32.) Kuten konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, myös kognitiivisessa oppimiskäsityksessä isossa roolissa on oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot. Oppiminen merkitsee oppimisprosessissa havainnoidun uuden tiedon yhdistämistä vanhaan tietoon ja kokemusmaailmaan. Tärkeää on huomioida suorituksen aikana tapahtuvat mielensisäiset prosessit ja pyrkiä ottamaan selvää siitä, mitä oppijan mielessä tapahtuu oppimisprosessin aikana. (Enkenberg, 2000.) Kuten

behavioristisessa oppimiskäsityksessä, myös kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppimista selitetään ulkoisten ympäristötekijöiden muovaamana, mutta kognitiivinen oppimiskäsitys huomioi myös ympäristön ja käyttäytymisen välissä olevan muuttujan, eli oppijan informaationprosessointijärjestelmän. (Tynjälä, 1999, 32.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto on aina oppijan itsensä luomaa ja rakentamaa. Oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija havaintojensa avulla prosessoi ja tulkitsee uutta tietoa sekä peilaa tätä vanhaan tietoonsa. Oppija etsii ja rakentaa merkityksiä uudelle tiedolle aiempien kokemusien pohjalta tavoitteenaan syventää ymmärrystään ja luoda uudesta asiasta itselleen merkityksellinen kuva. (Tynjälä, 1999, 37–38; Säljö, 2000, 58; Partti ym., 2013.) Oppijan voidaan sanoa ymmärtäneen oppimansa sen jälkeen, kun hän osaa hyödyntää ja perustella omaa käsitystään asiasta tai siirtää sitä uusiin konteksteihin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa tiedon kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja tähtää siihen, että oppija osaisi soveltaa oppimaansa erilaisissa konteksteissa. (Rauste-von Wright ym., 2003.) Konstruktivismi on jaettu kahteen pääsuuntaukseen, jotka ovat yksilökonstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Yksilökonstruktivismi painottaa oppijan yksilöllistä tiedonrakentamista, kun sosiaalinen konstruktivismi korostaa tiedon sosiaalista rakentumista eli sitä, miten tieto rakennetaan yhdessä vuorovaikutuksessa toimien. (Tynjälä, 1999, 26.)

3.3.3 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppijan aktiivista roolia yksilönä korostavien oppimiskäsitysten rinnalle on ajan kuluessa noussut käsityksiä, jotka korostavat oppimista osallistumisena ja tiedon luomisena. Tiedon luomisen näkökulma vaikuttaa monin tavoin samanlaiselta, kuin tiedon omaksumisen näkökulma. Kummassakin oppimiskäsityksessä mallioppiminen, vertaistuki ja vuorovaikutus ovat isossa roolissa. Tiedon luomisen näkökulma kuitenkin painottaa sekä ryhmän osallistujien omien että yhdessä toteutettujen aikaansaannosten merkityksiä. Tällainen näkökulma liittyy sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka painottaa tiedon sosiaalista rakentumista sekä oppimisen kulttuurisia, sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä tapahtumia. Käsityksessä korostuvat kulttuurinen ja vuorovaikutteinen yhteistoiminta, jonka avulla oppijan on mahdollista kehittää ja muokata omaa tietouttaan sekä koko oppimisprosessiaan. (Partti ym., 2013.) Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena toimijana, mutta yksilö-näkökulmasta poiketen oppija toimii oppimisympäristöissä muiden oppilaiden kanssa ja luo merkitykselliset

oppimiskokemukset yhdessä, rakentaen omaa tietouttaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Partti ym., 2013). Oppijan osallistuessa yhteisön yhteisiin käytänteisiin, hän luo merkityksiä kokemuksilleen, mikä edesauttaa uuden tiedon muodostumista (Tynjälä, 1999, 26).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on noussut musiikin opetuksessa keskeisimmäksi käytetyksi oppimiskäsitykseksi, koska oppiaineen tunneille on ominaista yhteistoiminta sekä yhdessä tekeminen ja musisointi. Tiedon katsotaan rakentuvan sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin tasolla. (Tynjälä, 1999, 56; Partti ym., 2013.) Näkökulma, jonka mukaan musiikin oppiminen nähdään osallistumisena, painottaa yksilön musikaalisen elämän alkavan jo aikaisessa vaiheessa, paljon ennen puhumaan, laulamaan ja soittamaan oppimista. Jo pienenä lapsena yksilö osallistuu esimusiikilliseen vuorovaikutukseen perheenjäsentensä kanssa, kun hän kommunikoi äänтелеillä ja äänillä. Musiikintunnille saapuessa, meillä kaikilla voidaan siis sanoa olevan aikaisempaa kokemusta musiikin vuorovaikutuksellisesta oppimisesta, jota musiikintunneilla pyritään kehittämään yhdessä toimien ja työskennellen. Musiikintuntien tavoitteena on rakentaa sekä kehittää musiikillista ympäristöä toimien yhdessä erilaisten äänten ja kulttuuristen toimintojen avulla. Kun uusi tieto luodaan yhdessä, siitä muodostuu jaettua tietoa ja iloa. (Partti ym., 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 kirjattu oppimisnäkemys painottaa oppilaan aktiivista roolia ja sitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan, toisten oppilaiden ja muiden oppimiseen liittyvien henkilöiden tai yhteisöjen kanssa koulussa ja erilaisissa oppimisympäristöissä. Tämä oppimisnäkemys liittyy myös edellä esitettyyn sosiokonstruktivistiseen musiikkikasvatuksen oppimisnäkemykseen. (Opetushallitus, 2016, 14–15.)

3.4 Oppimisympäristöt

Musiikkikasvatuksen tavoitteisiin vaikuttaa myös se, minkälaisessa oppimisympäristössä oppiminen ja musiikkikasvatus tapahtuvat. Oppiminen on jokapäiväistä koko elämän ajan jatkuvaa toimintaa, jota tapahtuu myös musiikin saralla sekä arkipäiväisessä elämässä että opettajan ohjaamassa toiminnassa. (Partti ym., 2013.) Se on tiedostettua tai tiedostamatonta toimintaa, prosessi, jossa toimija kerryttää uusia taitoja sekä tietoja jostakin tietystä aiheesta (Piispanen, 2008).

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa tai tilaa, jossa opetus ja oppiminen tapahtuvat. Se on ympäristö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista erilaisia opetusvälineitä ja -materiaaleja hyödyntäen. (Lindfors, 2012, 15.) Paikkojen ja tilojen lisäksi oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa myös yhteisöjä sekä toimintakäytäntöjä, joissa opetus, opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (Opetushallitus, 2016, 29). Tietyn paikan ja tilan lisäksi oppimisympäristönä voidaan nähdä kaikki ympärillämme oleva konteksti, jonne oppija suuntautuu erilaisin välinein ja jossa ja josta hän kerryttää uutta tietoa itselleen (Piispanen, 2008). Näiden lisäksi oppimisympäristöön liittyvät myös aina palvelut ja materiaalit, joita opetuksessa hyödynnetään (Opetushallitus, 2016, 29).

Hyvä oppimisympäristö pitää sisällään aina sekä pedagogisen että didaktisen ulottuvuuden (Piispanen, 2008). Musiikinopetuksessa oppimisympäristön tulisi muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava musiikin opiskelukokonaisuus, joka tukee yksilön sekä yhteisön kasvua, vuorovaikutusta ja oppimista. Hyvin toimiva oppimisympäristö edesauttaa osallistumista sekä tiedon yhteisöllistä rakentamista. Siinä erilaiset musiikilliset työtavat, vuorovaikutustilanteet ja yhteismusisointi mahdollistuvat jokaiselle oppilaalle. Tällaisen oppimisympäristön rakentamiseen osallistuvat kaikki sosiaalisessa yhteisössä vaikuttavat osapuolet. (Opetushallitus, 2016, 29, 264.)

Tukeva oppimisyhteisö on kokonaisvaltaisen oppimisympäristön perusta, joka tukee oppilaiden erilaisia oppimisen näkökulmia ja tarjoaa mahdollisuuksia auttaa oppilaita käsittelemään oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Modell, DeMiero & Rose, 2009). Onnistumiset eri ympäristöissä innostavat oppijaa kehittämään omaa osaamistaan ja osallistumaan oppimisympäristöjen suunnittelu- ja kehittämisprosessiin. Suunnittelussa on huomioitava jokainen oppija yksilönä, jotta oppimisympäristön avulla voidaan vaikuttaa myös oppijan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ympäristöjen on oltava turvallisia ja edistettävä oppilaiden tervettä kasvua sekä kehitystä. Työrauhan, ystävällisen sekä rauhallisen ilmapiirin on huomattu tukevan oppimista. (Opetushallitus, 2016, 30.)

Oppimisympäristöjen tulisi mahdollistaa luovat ratkaisut sekä asioiden tutkiminen ja tarkastelu erilaisista näkökulmista. Tilaratkaisujen ja oppimisympäristöjen avulla koulun on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Kalusteet välineineen, tilat, materiaalit ja palvelut hyvin valittuna, tukevat oppilaiden aktiivista osallistumista sekä positiivista suhtautumista kouluun ja opiskeluun. (Opetushallitus, 2016, 29.)

Kouluviihtyvyyden lisäksi on nähtävillä viitteitä siitä, että ympäristöllisillä tekijöillä on

vaikutusta myös oppilaiden lahjakkuuden virittäjinä (Ruokonen, 2005). Nykyään suositaan monipuolisia oppimisympäristöjä, joissa voi yhdistyä esimerkiksi rakennettu ympäristö, luonto sekä tieto- ja viestintäteknologia. Monipuoliset oppimisympäristöt vahvistavat oppilaiden osallisuutta ja yhdessä työskentelemisen taitoja. Tämän lisäksi ne tukevat jokaisen oppilaan henkilökohtaista oppimispolkua. (Opetushallitus, 2016, 29.)

Oppimisympäristö voi olla formaali, tiettyjen tavoitteiden saavuttamista varten rakennettu ympäristö tai vapaampi, ei niin muodollinen, ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu huomaamatta (Lindfors, 2012, 15). Muodollisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan kouluntapaista instituutiota, jossa oppiminen tapahtuu. Epämuodollisella oppimisympäristöllä taas tarkoitetaan esimerkiksi kotia tai muuta sosiaalista ympäristöä. Näiden kahden ympäristön ero on oppimisvirikkeiden säätelyssä. (Folkestad & Söderman, 2004.) Muodollisen ja epämuodollisen oppimisympäristön rinnalle on muodostunut myös niin sanottu kolmas oppimisympäristö. Tällä tarkoitetaan sosiaalista ympäristöä, jossa oppimista pääsee tapahtumaan ilman auktoriteettien läsnäoloa. Uutta ei opita aina vain koulun tapaisissa muodollisissa instituutioissa, vaan oppimistavoitteiden asettelussa on hyvä kiinnittää huomiota myös musiikkitoimintaan, joka tapahtuu koulun ulkopuolella. (Hargreaves, Marshall & North, 2003.) Oppimisympäristöjen kehitysprojektissa huomioidaan enemmän ja enemmän se, että uusia tietoja ja taitoja opitaan myös koulun ulkopuolella (Opetushallitus, 2016, 29).

Tämän päivän suomalainen musiikkikasvatus painottaa opetuksen sosiaalista ulottuvuutta. Musiikillinen yhteistoiminta nähdään musiikkikasvatuksen olennaisena osana ja ensisijaiseksi musiikkikasvatuksen tavoitteeksi voidaan ajatella vuorovaikutuksen avulla tapahtuva musikaalinen kasvu. (Ahonen, 2004, 14; Vesioja, 2006.) Tästä syystä suomalaisen musiikkikasvatuksen taustalla voidaan nähdä vaikuttavan musiikkikasvatuksen praksiaalinen filosofia, joka painottaa musiikin tekemistä ja musisoinnin suurempaa merkitystä oppijalle (Heimonen, 2005, 25–26). Sen mukaan musiikkikasvatus on kulttuurisidonnaista, ihmisten aikaansaamaa toimintaa, joka korostaa oppilaan aktiivista roolia musiikin tekijänä ja vahvasta oppilaan musiikillista ymmärrystä (Elliott, 1995, 40, 235, 262; Honkanen, 2001). Suomalainen musiikkikasvatus ei ole behavioristista opettajan roolia korostavaa, vaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka itse kasvattaa omaa tietouttaan ja luo oppimisprosesseilleen merkityksiä (Partti ym., 2013; Anttila, Kauppila, Löytönen & Pohjola, 2017).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa tiedon sosiaalista rakentumista sekä oppimisen kulttuurisia, sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä tapahtumia (Partti ym., 2013). Kyseinen oppimiskäsitys on noussut suomalaisen musiikkikasvatuksen keskeisimmäksi käytetyksi oppimiskäsitykseksi, koska musiikintunneille on ominaista yhdessä rakennettu ja aikaansaatu tieto sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvat toimintatavat, kuten yhteissoitto ja yhdessä musisointi (Tynjälä, 1999, 56; Partti ym., 2013). Musiikintunneilla pyritään toimintaan, jossa oppijan on mahdollista päästä kehittämään omaa aktiivista muusikkouttaan (Elliott, 1995, 40, 235, 262). Tämän lisäksi oppimisympäristöissä pyritään työskentelemään muiden oppilaiden kanssa ja merkitykselliset oppimiskokemukset sekä oma oppimisprosessi luodaan vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa (Partti ym., 2013).

4 Musiikki oppiaineena ja harrastuksena

Kouluissa järjestettävä musiikinopetus ja musiikkikasvatus ovat tärkeä osa suomalaista musiikkikulttuuria. Musiikinopetus on ollut osana kouluissa opetettavia aineita jo kansakoulun aikaan vuodesta 1866 lähtien, mutta oppiaineen sisältö, tavoitteet ja toimintatavat ovat vuosien saatossa kehittyneet ja laajentuneet. Vuonna 1963 kouluhallitus päätti, että oppiaineen nimi vaihdetaan laulusta musiikkiin. (Suomi, 2009; Suomi, 2019.) Muutosten myötä musiikin merkitys laajentui ja niillä pyrittiin vaikuttamaan myös oppijan kokonaispersoonalliseen kehitykseen. Laulun lisäksi musiikinopetukseen tuli sisällyttää soittamista, kuuntelua, liikuntaa sekä luovaa ilmaisua. (Muukkonen, 2010.)

Koulussa tapahtuvan musiikinopetuksen lisäksi, musiikinopetusta tapahtuu myös harrastustoiminnassa. Harrastuksella tarkoitetaan positiivissävyytteistä, jatkuvaa ja intensiivistä toimintaa oman mielenkiinnon kohteen parissa. Se lähtee ihmisestä itsestään ja tyydyttää ensisijaisesti hänen tarpeitaan. (Metsämuuronen, 1995, 22– 23.) Musiikkiharrastus on pysynyt viimeisen 20 vuoden aikana suomalaisten suosiossa ja sitä harrastetaan erityisesti lasten ja nuorten keskuudessa (Suomen virallinen tilasto, 2017). Musiikinharrastajat voidaan jakaa aktiivisiin ja vastaanottaviin musiikinharrastajiin. Tässä tutkimuksessa musiikin harrastamisella tarkoitetaan nimenomaan aktiivista musiikin harrastamista. Aktiivisiin musiikinharrastajiin lukeutuvat esimerkiksi ne, jotka käyvät soittotunnilla, laulavat kuorossa tai soittavat erilaisissa kokoonpanoissa, kuten orkestereissa tai bändeissä. Musiikin vastaanottavaan harrastamiseen taas sisältyvät muun muassa konserteissa käyminen ja kotona laulaminen. (Hanifi, 2009.) Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin musiikkia oppiaineena perusopetuksen sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja aikaisempia tutkimuksia motivaation vaikutuksista musiikin opiskeluun.

4.1 Musiikki peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Taideaineet mahdollistavat lasten aidon ja monipuolisen kasvun sekä kehityksen. Niiden kautta lapsi kehittää omaa ennakkoluulotonta, vapaamielistä ja luovaa ajatteluaan, mikä taas auttaa rakentamaan suhdetta ympäröivään maailmaan sekä muihin ihmisiin. (Vesioja, 2006.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 nostetaan esille musiikinopetuksen tehtäviä, joiden avulla oppilaille luodaan edellytyksiä musiikin kanssa toimimiseen ja rohkaistaan kulttuuriseen osallisuuteen (Opetushallitus, 2016, 263). Musiikin tilannesidonnaisuuden huomioiminen opetuksessa kehittää oppilaiden tietotaitoja, mikä saattaa lisätä oppilaan mielenkiintoa harrastaa musiikkia myös koulun ulkopuolella ja

kasvattaa positiivista asennoitumista yleisesti musiikkia kohtaan (Anttila & Juvonen, 2006, 56). Musiikinopetuksen tulisi ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa sekä oman yhteisön toiminnoissa. Sen tulisi kehittää oppilaiden musiikillista osaamista, minkä seurauksena oppilaan oma suhde musiikkiin kasvaisi ja loisi pohjaa elinikäiselle harrastamiselle. (Opetushallitus, 2016, 142, 263–264.)

Oppilaiden kannustamista elinikäiseen musisointiin musiikinopetuksen avulla on alettu painottaa uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, kun vielä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 tällaista oppiaineen tavoitetta ei mainita (Opetushallitus, 2004; Opetushallitus, 2016, 265). Arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin, voi vaikuttaa oppilaan kiinnostukseen harrastaa musiikkia tulevaisuudessa, mutta jos kiinnostusta ei synny, oppija ei välttämättä rohkaistu oppiaineen elinikäiseen opiskeluun laisinkaan (Anttila & Juvonen, 2006, 57). Kiinnostuksen syntymiseen voi auttaa oppilaiden musiikillisten kiinnostuksen kohteiden huomiointi niin musiikintunneilla kuin koulun ulkopuolella (Opetushallitus, 2016, 263).

Musiikin opiskelussa on läsnä luova oppiminen, joka aktivoituu luovuutta nostattavan oppimisympäristön avulla. Luovuuden mahdollistaa opetuksen vuorovaikutteisuus, oppilaiden aktivointi sekä musiikin oppiaineen luonne. (Uptis, 2017.) Musiikinopetus luo mahdollisuuden yhdessä tekemiseen ja opetuksen tavoitteena on kehittää monipuolisia sekä helposti muokattavia oppimiskokonaisuuksia. Toiminnallinen musiikinopetus kasvattaa oppilaiden musiikillisia taitoja sekä ymmärrystä ja kehittää oppijan kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia ryhmässä muiden kanssa. Musiikinopettajan on myös mahdollista kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteismusisointitaitoja käyttämällä erilaisia musiikinopetuksen työtapoja. (Opetushallitus, 2016, 263–264.) Musiikin opiskelu vahvistaa oppijan minäkuva, vaikuttaa positiivisesti oppilaiden odotuksiin pystyvyydestä sekä lisää uskoa omaan pärjäämiseen. Musiikin opiskelulla nähdään olevan tasapainottava merkitys reaaliaineiden rinnalla, sillä se mahdollistaa itseilmaisua ja emootioihin liittyviä merkityksiä, jotka edistävät jaksamista muissa oppiaineissa. (Tuomela, 2011; Juvonen ym., 2012.)

Oppilaiden musiikillinen kasvu tapahtuu koulun lisäksi nykyään myös erilaisissa yhteisöissä, verkostoissa ja oppilaitosten ulkopuolisissa musiikin oppimisympäristöissä. Suomalainen musiikkikasvatus on jatkuvassa murrostilassa ympäröivien, yhteiskuntaa muokkaavien muutosten takia. (Partti, 2016.) Tämä näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 keskeisissä tavoitteissa. Laajempien kulttuurimuutoksien takia musiikinopetuksen

keskiöön on nostettu kulttuurinen ymmärrys, kulttuuriperinnön vaaliminen, monipuolinen luova musiikillinen tekeminen ja tuottaminen sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen. Opetuksen tulisi rohkaista oppilaita improvisointiin sekä toteuttamaan tai suunnittelemaan omia sävellyksiä, antamalla mahdollisuudet ja tarvittavat opit luovaan toimintaan musiikin avulla. (Opetushallitus, 2016, 263–264.) Musiikillinen laaja-alaisuus edellyttää liikkumista eri musiikillisten käytäntöjen välillä ja eri yhteisöjen sisällä. Se tarvitsee riippumatonta vapautta tutustua eri musiikkityyleihin sekä vapautta leikitellä eri ideoiden ja musiikillisten osatekijöiden kanssa. (Partti, 2016.) Musiikinopetuksen tavoitteena on rohkaista oppilaita myönteisten oppimiskokemusten kautta parempiin käsityksiin itsestä musiikillisina toimijoina ja innostaa oppilaita mahdolliseen muusikkouteen (Opetushallitus, 2016, 263; Partti, 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvataan perusopetuksen musiikin opetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja (Opetushallitus, 2016). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017 taas kuvataan tavoitteellisen taiteen, kuten esimerkiksi musiikin harrastamisen opetussuunnitelmallinen kokonaisuus, jota esitellään seuraavassa kappaleessa (Opetushallitus, 2017).

4.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetus on pääasiallisesti lapsille ja nuorille suunnattua määrätietoista ja asteelta asteelle kehittyvää eri taiteenalojen opetusta. Sen tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus opiskella eri taiteenaloja yhtäjaksoisesti, tavoitteellisesti sekä omien mielenkiinnonkohteiden mukaisesti. Taiteen opetussuunnitelman perusteet perustuvat konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, jonka mukaan oppija on aktiivinen toimija, joka on kyvykäs asettamaan itselleen henkilökohtaisia tavoitteita ja toimimaan niiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2017, 10–11.) Musiikin yleisen oppimäärän taiteen perusopetuksen tavoitteena on rakentaa pohjaa yksilön musiikkisuhteen syntymiselle ja luoda edellytyksiä musiikin jatkuvalle harrastamiselle läpi elämän. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on vahvistaa oppijan itsenäistä musiikin harrastamista sekä saada oppijat tuntemaan yhteismusisoinnin ilon sekä vapauden toteuttaa itseään musiikin luomisen ja kokemisen kautta. (Opetushallitus, 2017, 41.)

Musiikin kokemuksen peruselementtejä ovat erilaiset äänet, liikkeet ja rytmit, joihin lapsi tutustuu jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ennen soittamisen tai jopa puhumisen oppimista (Tuovila, 2003). Lapsi kommunikoi muun maailman kanssa äänтелеillä ja kuuntelemalla miltä ympärillä oleva äänimaailma kuulostaa. Vaikka oppija astuisi ensimmäistä kertaa soittotunnille, on hänellä taustalla jo esimusiikillista kokemusta musiikin tekemisestä sekä

musiikillisesta vuorovaikutuksesta ja oppimisesta. (Partti ym., 2013.) Musiikin yleisen oppimäärän perusteissa mainitaan, että yhtenä opetuksen tavoitteena on tukea oppijaa löytämään opiskelun aikana omat musiikilliset ilmaisutapansa, ottaen huomioon oppijan valmiudet (Opetushallitus, 2017, 43).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017 musiikin yleisen oppimäärän mukaan oppilaita innostetaan luovaan ajatteluun ja sosiaalisten taitojen parantamiseen. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden lähtökohdat sekä mielenkiinnon kohteet. Sen pyrkimyksenä on tukea lasten myönteistä minäkuvaa ja hyvää itsetuntoa, joka opintojen edetessä vaikuttaa oppilaiden musiikillisen vahvuuden löytämiseen sekä henkilökohtaisiksi tulleiden musiikin harrastamisen tapoihin. (Opetushallitus, 2017, 41.) Suomessa sekä maailmalla on tutkittu, että taiteen ja kulttuurin harjoittamisella on yhteyksiä hyvinvointiin, terveyteen, elämän laatuun ja elinajan odotteeseen (mm. Galloway, 2006; Kilroy, Garner, Parkinson, Kagan & Senior, 2007, 36; Liikanen, 2010, 58). Tutkimuksessa, jossa selvitettiin taiteen tekemisen yhteyksiä ihmisen hyvinvointiin, huomattiin, että ihmiset jotka osallistuivat taiteen tekemiseen, tunsivat itsensä onnellisemmiksi ja terveemmiksi kuin ihmiset, jotka eivät siihen osallistuneet (Matarasso, 2003, 65).

Yhteisöllisyys on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi musiikkiopistojen opetussuunnitelmaa. Musiikkiopistoissa on havaittu yhteismusisoinnin vahvistavan soittamisen motivaatiota esimerkiksi orkestereissa, kunhan yhteistyö sujuu hyvin. (Pohjannoro, 2011.) Taiteen perusopetuksen yhtenä lähtökohtana onkin taiteenalan perustaitojen hankkiminen sekä yhteissoiton perustaitojen oppiminen ja kehittäminen. Musiikissa opetuksen tavoitteina on muun muassa ohjata oppilaita havainnoimaan muiden soittamista ja tukea oppilaita kuuntelemaan musiikkia monipuolisesti. (Opetushallitus, 2017, 43.)

4.3 Aikaisempia tutkimuksia motivaation vaikutuksista musiikin opiskelussa

Motivaatiota musiikin harrastamisessa ja soittamisessa on tutkittu aiemmin niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Erja Kosonen tutki lisensiaatin työssään (1996) soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla, joista osa kävi musiikkiluokkaa. Tutkimustulokset viittasivat tyttöjen harrastavan poikia enemmän soittamista, vaikka pojissa oli enemmän ammattiin tähtääviä musiikin harrastajia. Musiikkiharrastajien keskuudessa suosituin soitin oli piano ja toiseksi suosituin kitara (Kosonen, 1996; Suomen virallinen tilasto, 2017). Instrumentin valinnalla oli vaikutusta soittoharrastuksen jatkumiseen. Soitonopettajalla ja aktiivisella

musiikin harrastamisella oli suurempi vaikutus soittomotivaatioon kuin musiikkiluokalla olemisella. (Kosonen, 1996.)

Ihmisen toimintaan vaikuttava motivaation voimakkuus on riippuvainen tavoitteista, joita ihminen luo itselleen. Tavoitteellisuus vaikuttaa motivoidun toiminnan keston sekä sen voimakkuuteen ja on yksi motivoidun toiminnan perusmääreistä. Motivaation voimakkuusvaihtelut ovat luonnollinen osa musiikkiharrastusta. Harva soittaja jaksaa jatkuvasti olla innostunut yhden tietyn kappaleen harjoittelemisesta. Tällöin hänen motivaatiotasonsa saattaa vaihdella, vaikka tavoitteena olisi oppia uusi kappale. Kuitenkin, jos soitettava musiikki on erityisen mielekästä, jaksaa soittaja jatkaa kappaleen harjoittelua, vaikka motivaation taso välillä hieman laskisikin. (Kosonen, 2010.)

Kosonen (2001) tutki soittamisen motivaatiota myös väitöskirjassaan: *”Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan.”* Tuloksista käy ilmi, että musiikin harrastamisen tärkein motiivi on itse musiikki – ilman sitä ei ole mitään. Musiikilla tarkoitetaan soitettua ja laulettua musiikkia sekä niiden tuottamia elämyksiä. Myös Sichivitsa (2007) tukee tätä tulosta. Hänen tutkimuksessaan vahvimpana tekijänä musiikillisessa motivaatiossa toimi musiikin itseisarvo. Myös autonomia harrastamisesta, soittamisen ilo, musiikin emotionaalisuus ja uudet oppimiskokemukset eli musiikin haltuunotto, nähdään motivoivina tekijöinä musiikin harrastamiselle. (Sichivitsa, 2007.) Soittotunneilla käymiseen ja varsinkin päämäärätietoiseen harjoitteluun vaikuttaa taas niin kulttuuriset kuin sosiaaliset merkitykset sekä sisäinen velvollisuudentunto (Kosonen, 2001).

Eri tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempien tuella on positiivisia vaikutuksia oppilaiden musiikilliseen motivaatioon (Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007; Burns, MacIntyre & Potter, 2012). Sichivitsa (2007) vahvistaa tutkimuksessaan, että oppilaat, joiden vanhemmat tukivat ja kannustivat lastensa musiikillista osallistumista, arvostivat musiikkia enemmän, kokivat itsensä itsevarmemmiksi musiikin parissa työskennellessä sekä nauttivat kuoroon osallistumisesta niin harjoittelun kuin sen sosiaalisen toiminnan vuoksi. Myös Ng (2017) pitää vanhempien tukea musiikin oppimiselle merkityksellisenä. Tutkimus osoitti, että vanhempien tuki kohottaa oppilaiden itsetuntoa, vahvistaa luottamista omiin kykyihinsä sekä saa oppilaat nauttimaan musiikista enemmän. Vanhempien tyytymättömyydellä taas oli negatiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja se sai oppilaat lopettamaan musiikkiharrastuksensa helpommin.

Sichivitsa (2007) korostaa myös musiikinopettajan merkitystä oppilaiden motivaation tukijana. Opettaja, joka kannustaa oppilaita, pystyy antamaan rakentavaa ja myönteistä palautetta sekä ymmärtää oppilaiden yksilölliset erot, tukee positiivisesti oppilaiden motivaatiota musiikin oppimisessa. Oppilaat olivat sitä motivoituneempia, mitä pätevämpi, luotettavampi sekä yhteistyökykyisempi opettaja heillä oli. Myös Kosonen (1996) pitää musiikinopettajaa yhtenä motivoivimpana tekijänä musiikkiopisto-opiskelussa. Hän korostaa toimivan oppilas-opettajasuhteen tärkeyttä ja pitää sitä, sekä mieleisen musiikinopettajan löytämistä, yhtenä tärkeimmistä musiikin opiskelun motiiveista. Opettaja koetaan auktoriteettiaseman lisäksi alansa eksperttinä, mutta myös tärkeänä aikuisena ja tukijana, jota halutaan miellyttää omalla ahkeruudella.

Hallam (2002) korostaa tutkimuksessaan oppilaiden henkilökohtaista omistautumista musiikin opiskelussa, ja toteaa, että loppujen lopuksi oppilaiden oma kiinnostus ja sitoutuminen edesauttavat musiikissa kehittymistä. Myös harjoitteluun käytetty aika nähtiin ennustavana tekijänä jatkaa musiikin opiskelua tulevaisuudessa. Sichivitsa (2007) tutki myös vertaisryhmän roolin merkitystä oppilaiden arvoihin ja asenteisiin musiikkia kohtaan. Positiiviset sosiaaliset kokemukset kuoron toiminnassa lisäsivät oppilaiden arvostusta musiikkia kohtaan. Oppilaat nauttivat kuulumisesta kuoroon ja tunsivat olonsa motivoituneeksi, kun vertaisryhmäläiset tukivat ja kannustivat heitä kuoron toiminnassa. Ystävien päätökset pysyä kuorossa eivät kuitenkaan vaikuttaneet merkittävästi heidän omiin suunnitelmiinsa pysyä kuorossa. 130 vastaajasta vain 1,6 prosenttia vastasi pysyvänsä kuorossa, koska yhteistyö muiden laulajien kanssa oli toimivaa. Jos oppilas koki olevansa motivoitunut kuorossa olemisesta, pysyi hän mukana kuorotoiminnassa, vaikka ystävät olisivat lopettaneet. Myös Ng (2017) sai vastaavanlaisia tuloksia tutkimuksessaan. Mitä vahvempia hallinnolliset tavoitteet oppilailla olivat, eli mitä enemmän oppijat keskittyivät oppimisen ja osaamisen kehittämiseen, sitä motivoituneempia he olivat jatkamaan musiikin opiskelua.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten erään alakoulun oppilaat kuvailevat perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen liittyvää musiikin opiskelua. Mikä oppilaita motivoi ja innostaa omassa musiikkiharrastuksessa ja minkälaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja osallistumiseen koulun musiikintunneilla. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastaajien näkemyksissä on koulun musiikinopetukseen liittyen.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla ja aineiston analyysimenetelmänä toimi abduktiivisella lähestymistavalla toteutettu teoriasidonnainen sisällönanalyysi.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat:

1. Miten oppilaat kuvailevat musiikkiharrastustaan ja mikä heitä motivoi siinä?
2. Miten oppilaat kuvailevat koulun musiikintunteja ja mikä heitä motivoi siellä?
3. Millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden kuvauksissa koulun musiikinopetukseen liittyen tulee esille?

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimusstrategia ja -asetelma

Tässä tutkimuksessa tutkimustapana toimi laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa (*case study research*) tutkitaan yhtä tai useampaa tapahtumaa, kohdetta, yksilöä tai rajattua ilmiökokonaisuutta hyödyntämällä monia erilaisin menetelmin hankittuja tietoja. Siinä pyritään lisäämään ymmärrystä tietyistä ilmiöistä pyrkimättä yleistettävään tietoon. Kuitenkin parhaassa tapauksessa ilmiöön liittyvästä toiminnasta, tapahtumasarjoista ja sisäisistä lainalaisuuksista on mahdollista saada yleistettävää tietoa, jos tutkimuksen tulosten avulla tutkimuksella voidaan osoittaa olevan sosiokulttuurista merkitystä. Tapaustutkimus on konkreettista, kokonaisvaltaista ja todenmukaista kuvausta tapahtuvasta ilmiöstä ja sen tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tutkimuskohteeksi valikoituneesta tapauksesta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tapaustutkimusta hyödyntävä tutkija tavoittelee syvää ymmärrystä sekä rikasta tietopohjaa valitsemastaan tapauksesta. Tapaustutkimus valitaan yleensä tutkimusstrategiaksi silloin, kun tutkittavaa kohdetta pyritään ymmärtämään perinpohjaisesti, huomioiden siihen liittyvä konteksti. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 13; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Tutkimuksessa käytettiin laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on luonteenomaista elämismailman tutkiminen, jonka keskiössä toimivat merkitykset. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavaa ilmiötä, sen kokemuksen, tarkoituksen ja kokonaisvaltaisen käsityksen kautta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Kvalitatiivista tutkimusotetta käytetään, kun halutaan ymmärtää tutkittavien käyttäytymisen merkitystä, havaintoja tilanteista tai heidän menneisyyteen ja kehitykseen liittyviä tekijöitä. Siinä suositetaan ihmistä tiedon lähteenä, jolloin tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa, mittausvälineiden käytön sijaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 164.) Laadulliselle tutkimusmetodille on tyypillistä valita tutkimusjoukko tarkoituksenmukaisesti eli satunnaisotoksen menetelmää ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetä (Hirsjärvi ym., 2009, 164).

6.2 Aineistonkeruumenetelmät

Laadullisen tutkimuksen yksi käytetyin tiedonkeruumenetelmä on haastattelu. Haastattelu valitaan tiedonkeruumenetelmäksi yleensä silloin, kun halutaan olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja korostaa tutkittavan aktiivista, merkityksiä luovaa asemaa. (Hirsjärvi ym., 2009, 205.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston

keruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään samat tai lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Kysymysten paikkoja on kuitenkin mahdollista vaihdella, jos se on haastattelutilanteelle tarpeellista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Teemahaastattelu on haastattelumenetelmänä keskustelunomainen tilanne, joka asettuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Siinä haastatteli ei etene valmiiksi laadittujen, yksityiskohtaisten kysymysten kautta, vaan löyhemmin, kohdentuen tarkoin määrättyihin ja ennalta suunniteltuihin teemoihin, jotka on valittu aikaisempien tutkimusten sekä aihepiiriin tutustumisen avulla. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat ja niiden välillä liikutaan haastattelun aikana joustavasti ilman tarkkaa etenemisreittiä. Vastauksissa kiinnitetään huomiota haastateltavien omiin tulkintoihin sekä merkityksenantoihin ja vapaalle puheelle sekä vastauksille annetaan tilaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Vastauksia ei ole sidottu tiettyihin valmiisiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47). Ennen teemahaastattelujen järjestämistä perehdytään aihepiiriin sekä haastateltavien lähtötilanteeseen huolellisesti, jotta haastattelut on mahdollista kohdentaa valittuihin teemoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

6.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukoksi valikoitui 30 erään länsisuomalaisen alakoulun toisen, kolmannen, neljännen ja kuudennen luokan oppilasta. Aineistonkeruu suoritettiin kolmena päivänä marras-joulukuun vaihteessa syksyllä 2020. Ennen haastattelujen toteutumista koulun rehtorille lähetettiin tutkimuslupahakemus, jossa esiteltiin tutkimus ja sen tavoite, ajankohta ja otoskoko. Koulun tutkimuskäytäntöjen mukaan oppilaiden vanhemmilta ei tarvinnut pyytää tutkimuslupaa erikseen, sillä sellainen oli heiltä aikaisemmin jo pyydetty. Tästä syystä oppilaiden oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta riitti. Tutkimusjoukkoon tarvittiin oppilaita, joilla oli musiikkiharrastus sekä oppilaita, joilla tällaista harrastusta ei ollut. Tähän tutkimukseen osallistuneet musiikinharrastajat olivat ns. aktiivisia musiikinharrastajia (ks. Hanifi, 2009) eli he osallistuivat ohjattuun, maksulliseen harrastustoimintaan, jonka tarjosi musiikkiopisto, kansalaisopisto tai yksityinen soitonopettaja. Koulun opettajien kanssa tehtiin yhteistyötä, jotta tutkimusjoukoksi valikoituisivat ne oppilaat, joilta saataisiin parhaiten aineistoa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Opettajat varmistivat, että tutkimukseen osallistuisi

heidän luokaltaan sekä oppilaita, joilla oli musiikkiharrastus että oppilaita, joilla tällaista harrastustaustaa ei ollut. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Haastattelut koostuivat kolmesta teemasta, jotka olivat haastateltavien taustatiedot, musiikkiharrastus ja koulun musiikintunnit. Musiikkia harrastavien oppilaiden kanssa keskusteltiin kaikista kolmesta teemasta ja muiden oppilaiden kanssa kahdesta, taustatiedoista ja koulun musiikintunneista. Ennen jokaista haastattelua oppilaille kerrottiin, mitä tutkimus koskee. He olivat myös tietoisia siitä, että haastattelut olisi mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Haastattelut suoritettiin suljetussa, äänieristetyssä tilassa ja niiden kesto vaihteli 10 minuutista 15 minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen sanelin-sovelluksella ja oppilaille ilmoitettiin tutkimuksen tietosuojaan liittyen, että nauhoitteet ovat salassa pidettävää materiaalia.

6.4 Aineiston analyysi

Laadullinen sisällönanalyysi on yksi analyysitavoista, jolla analysoidaan erilaisia dokumentteja sekä systemaattisesti että objektiivisesti, huomioiden tekstin kontekstuaalisuus ja sisällön merkitys (Hsieh & Shannon, 2005). Dokumentilla tarkoitetaan melkein mitä tahansa kirjalliseen muotoon tuotettua materiaalia muun muassa kirjoja, artikkeleita, haastatteluja ja raportteja. Sisällönanalyysin avulla tutkija pyrkii saamaan tiivistetyn ja yleisen kuvan kyseisestä tutkittavasta ilmiöstä. Tällä analyysimenetelmällä koottu aineisto järjestetään lopullisia tutkimustuloksia varten. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86–87.) Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan jaotella kolmeen erillaiseen analyysimuotoon: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. Jaottelussa korostuu taustateorian asema kyseisessä tutkimuksessa ja siinä otetaan huomioon laadullisen tutkimuksen analyysin tekoa ohjaavat tekijät. (Eskola, 2001.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä toimii teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysitavasta käytetään Tuomi & Sarajärven (2009) nimitystä teoriaohjaava sisällönanalyysi, josta Eskola (2001) käyttää nimitystä teoriasidonnainen analyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi asettuu teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen väliin. Siinä aineiston analyysi ei perustu suoraan tiettyyn valittuun teoriaan, vaan teoriasta haetaan selityksiä ja vahvistuksia aineistosta löydettyjen tulkintojen tueksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Teoriaohjaavan sisällönanalyysin aikana tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin teoria ja aineisto. Lähtökohtaisesti teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti, kuten aineistolähtöinen analyysi, eli aineiston analyysiyksiköt nousevat

aineistosta. Erona näiden kahden analyysitavan välillä on kuitenkin se, että teoriaohjaavassa analyysissä käsitteitä muodostaessa eli abstrahoinnissa, aineiston perusteella tehdyt havainnot sidotaan teoriaan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija tekee havaintoja aineiston pohjalta, mutta uuden teorian syntymiseen vaikuttavat tutkijan omien havaintojen lisäksi myös aina taustalla vallitseva johtoajatus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 80, 83.) Tällaista analyysitapaa käytettäessä tutkijan ajattelua ohjaa abduktiivinen päättely. Siinä perusajatuksena on, etteivät tulkinnat tai uusi teoria synny pelkkien havaintojen perusteella, vaan teoria ja aiemmat käsitteet ovat vuorovaikutuksessa aineiston analyysin kanssa, muodostaen uutta tietoa tai teoriaa. Tutkimustulokset ovat lähtökohtaisesti aina kontekstisidonnaisia ja niihin vaikuttavat tutkijan omat näkemykset, tulkinnat ja käsitykset. (Earl Rinehart, 2021.)

Tämän tutkimuksen analyysivaihe alkoi hyödyntämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aluksi tutkimusaineisto litteroitiin, eli haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin sana sanalta luettavaan muotoon. Tämän jälkeen litteroidun aineiston sisältöön perehdyttiin lukemalla se useampaan kertaan läpi ja sanat, jotka näillä lukukerroilla kiinnittivät tutkijan huomion, merkattiin ylös. (Hsieh & Shannon, 2005.) Seuraavaksi aineisto redusoiitiin, eli pelkistettiin ja aineistosta karsittiin kaikki tutkimukselle merkityksetön tieto pois. Pelkistäminen tapahtui tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja etsimällä. Keskenään samankaltaiset ilmaisut yliviivattiin ja koodattiin eri värein. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 89–90.)

Tämän jälkeen suoritettiin tyypittely eli alkuperäisilmaukset luettiin tarkasti läpi, etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin, eli ryhmiteltiin ja yhdisteltiin eri luokiksi, jotka muodostivat tutkimuksen alaluokat. Alaluokat yhdisteltiin muodostamalla niistä yläluokat ja tämän jälkeen yläluokista muodostettiin tutkimuksen pääluokat, eli luokat, jotka kuvaavat tutkimuksen aihetta aineistosta löydettyjen ilmiöiden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 90–91.) Seuraavaksi aineisto abstrahoiitiin, eli käsitteellistettiin muodostaen teoreettiset käsitteet tutkimuksen taustateorioiden avulla. Abstrahointivaiheessa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, koska aineistosta tehdyt empiiriset havainnot ja löydetty tulokset liitettiin aineistoesimerkkejä hyödyntäen taustateoriaan. (Hsieh & Shannon, 2005.) Taustateoriat, joita analyysissä hyödynnettiin, olivat Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria, Ryanin ja Decin (2000ab) jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sekä praksiaallinen ja esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia (Elliott, 1995; Reimer, 2003).

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen keskeisimpiä tutkimustuloksia ja käydään läpi haastatteluissa usein esiintyviä teemoja peilaten niitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Luku on jaettu alalukuihin tutkimusongelmittain. Tutkimusjoukko koostui 30 alakouluikäisestä oppilaasta, joista yksitoista oli toisen, kuusi kolmannen, yhdeksän neljännen ja neljä kuudennen luokan oppilaita. Oppilaista 15:llä oli tutkimushetkellä musiikkiharrastus ja 13:lla ei ollut ollut musiikkiharrastusta koskaan. Tutkimusjoukosta kaksi oppilasta oli harrastanut musiikkia aikaisemmin noin kahden vuoden ajan, mutta ei harrastanut enää tutkimuksen haastattelujen aikana. Nämä kaksi oppilasta luetaan tässä tutkimuksessa musiikinharrastajiksi heidän musiikkiharrastustaustansa takia. Musiikinharrastajista 16 soitti jotakin tiettyä instrumenttia. Nämä instrumentit olivat piano, kannel, käyrätorvi, poikkihuilu, viulu, saksofoni ja pasuuna. Yhdellä musiikkiharrastajista ei ollut soittoharrastusta, vaan hän lauloi kuorossa. Haastateltavat henkilöt on koodattu haastatteluista nostettujen sitaattien perään numeroin (esim. n1). Selkeyden vuoksi musiikinharrastajat on numeroitu numeroilla 1–17 ja musiikkia harrastamattomat numeroilla 18–30.

7.1 Oppilaiden musiikkiharrastukseen liittyvät kuvaukset

Tässä alaluvussa esitellään sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia siitä, mikä lapsia motivoi musiikkiharrastuksessaan. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin eri motivaatioteorioiden sekä esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta (esim. Kosonen, 1996, 2001; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Hallam, 2002; Reimer, 2003; Sichivitsa, 2007; Ng, 2017; Opetushallitus, 2017). Laadullisen aineiston yhtäläisyyksiä taustateorioihin on reflektoitu tulosten esittelyn yhteydessä. Analyysin perusteella löytyivät seuraavat teemat: yleinen kiinnostus musiikkia kohtaan; instrumentin valinta; uuden oppiminen; innostus soittamiseen sekä perheen ja ystävien tuki. Näistä eniten mainintoja saivat kaksi viimeiseksi mainittua teemaa.

7.1.1 Instrumentin ja musiikin merkitys lapsen musiikkiharrastukselle

Haastatteluissa nousi esille instrumentin tärkeys musiikkiharrastuksessa. Haastateltavista neljä oli ihastunut tiettyyn soittimeen sen esteettisen äänen takia. Vastaaja oli kuullut esimerkiksi tiettyä instrumenttia perheessään ja vaikuttanut kuulemastaan. Instrumentin kaunis ääni herätti halun aloittaa soittamaan kyseistä soitinta.

*“En mä tiää, varmaa koska mun siskotki oli harrastanut, ni se kuulosti kivalta.”
(n5)*

“...Ja no mun mielest viulu on aina kuulostanu tosi kauniilta.” (n6)

“Koska siit tuli kaunis ääni.” (n15)

”No mä tykkäsin siitä musiikin kuulosta, et milt se kuulosti ja mä halusin niinku oppii soittaa jotain.” (n16)

Vastaajista kolme mainitsi instrumentin äänen motivoivaksi tekijäksi silloin, kun kysyttiin, mikä heitä motivoi soittamisessa. Kaunis musiikki oli laukaissut ajatuksen halusta oppia tuottamaan omalla soitolla yhtä kaunista musiikkia kuin mitä oltiin kuultu.

“No koska siitä kuuluu hieno ääni ja sit kun mä osaan sen ni se kuulostaa hienolta.” (n8)

”No sit ku soittaa oikein ni se kuulostaa tosi hienolta ni sit se on se ehkä se syy.” (n11)

“Mä tykkäsin siitä musiikin kuulosta, et milt se kuulosti ja mä halusin niinku oppii soittaa jotain.” (n16)

Ylläolevissa sitaateissa on nähtävillä, miten musiikin luoma tunnekokemus on saanut vastaajan valitsemaan tietyn instrumentin. Tunnekokemuksen korostaminen heijastuu esteettiseen musiikkikasvatuksen filosofiaan, jossa musiikin arvo on musiikissa itsessään. Siinä korostuu musiikin luoma vahva tunnekokemus, joka on aina hyvin merkityksellinen kuulijalle. Musiikki luo tunteita, joita ihmisten ei ole mahdollista saavuttaa muilla kuin musiikin avulla. (Reimer, 2003, 66–69, 85–87, 89.)

Haastateltavista kolme oli valinnut instrumentin omaksi soittimeksi, koska itse soitin koettiin kiinnostavaksi. Musiikkiharrastus aloitettiin, koska haluttiin oppia soittamaan uutta, mielenkiintoa herättävää instrumenttia.

”Sil saa nii erilaisia kaikkii niiku biisejä soitettua, ni sitten mä ajattelin, et ois kiva niinkun alottaa.” (n3)

“No mä halusin jonkun musikaalisen harrastuksen, ni sitte mä, mun vanhempien mielestä mul oli sillee ihan hyvät keuhkot, ni sitten oli se puhallin joku soitin ja sitten mä testasin sitä käyrätorvee ja sitten mä tykkäsin siitä.” (n11)

“Emmä tiedä varmaan vaan tykkäsin pianosta jotenki.” (n12)

Instrumentin valinnalla on tutkitusti ollut vaikutusta myös soittoharrastuksen jatkumiseen (Kosonen, 1996). Kahdesta vastauksesta löytyi viitteitä tähän tutkimustulokseen, kun kysyttiin, mikä vastaajaa motivoi edelleen jatkamaan soittoharrastusta.

”No en mä tiiä, sen takii ku mä tykkään edelleen soittaa sitä pianoa.” (n4)

“No sitte sen jälkeen mä halusin jatkaa koska se oli kiva soitin ja sitä oli kiva soittaa.” (n15)

Neljässä vastauksessa nousi esille musiikin itseisarvo ja sen yhteys soittoharrastuksen aloittamiseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet musiikin itseisarvon olevan yksi tärkeimmistä motiiveista musiikkiharrastuksessa (Kosonen, 2001; Sichivitsa, 2007). Vastaajat pitivät musiikista ja halusivat tästä syystä alkaa harrastaa sitä.

”Mä tykkään musiikista.” (n1)

”No mä tykkään musiikista ja mua kiinnostaa sellaset asiat.” (n6)

”No mä tykkään musiikista.” (n7)

”Siks ku siel oppii kaikkee musiikista.” (n14)

Näiden vastaajien kohdalla motivaatio voidaan tulkita sisäsyntyiseksi motivaatioksi, koska he ovat motivoituneet harrastamaan musiikkia musiikin takia. Vastauksissa ei painotu tavoitteiden tai arvojen vaikutukset motivaatioon, mikä kertoisi enemmänkin sisäistetystä motivaatiosta, vaan musiikki itse riittää motivoimaan vastaajat harrastamaan. (Deci & Ryan, 2000a; Martela & Jarenko, 2014, 14–15.)

7.1.2 Soittamisen merkitys musiikkiharrastuksena

Suurin osa vastaajista kuvaili soittamista yleisesti kivaksi tekemiseksi. Soittamisen mielekkyys nousi esille varsinkin silloin, kun kysyttiin syitä sille, miksi soittoharrastuksesta pidetään. Soittamisen ilo on tutkitusti nähty motivoivana tekijänä musiikin harrastamiselle. Sen lisäksi yksi musiikin harrastamisen tärkeimmistä motiiveista on nimenomaan soitettu musiikki ja sen luomat tunteet. (Kosonen, 2001.)

”No en mä tiiä, sen takii ku se on niiku kiva soittaa...” (n4)

”...Mut mä tykkään soittaa viulua.” (n6)

”Niit on kiva soittaa.” (n12)

Yhdessä haastattelussa soittamisen mielekkyys nousi esille jo, kun kysyttiin syitä soittoharrastuksen aloittamiselle. Soittaminen koettiin niin mukavaksi, että siitä oli haluttu tehdä itselle harrastus. Soittaminen on luovaa toimintaa ja sille merkityksiä luovat sekä soittaminen että toiminnan tuotos – musiikki (Kosonen, 1996).

“No se vaa kuulosti kivalta, jos niinku harrastais pianoa, ja mä tykkäsin silloin tosi paljon soittaa pianoa, nii sit mä aattelin alottaa.” (n3)

Viidessä vastauksessa painottui myös oppimisen merkitys soittamisessa. Vastaajat olivat aloittaneet soittamisen oppiakseen jotakin uutta ja tästä syystä harrastus koettiin motivoivaksi ja mukavaksi. Mitä enemmän soittaja keskittyy oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen, sitä motivoituneempi hän on myös jatkamaan musiikkiharrastustaan. Oppilaan oma kiinnostus ja henkilökohtainen omistautuminen edesauttavat häntä kehittymään musiikissa ja saavat hänet jatkamaan harrastustaan helpommin. (Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007; Ng, 2017.)

“Mä tykkään oppia ja semmosta.” (n1)

“No se et oppii uusii kappaleita ja oppii uusii asioita siitä.” (n3)

“Saa opetella uusia biisejä ja sitte saa opetella jonkun joulubiisin, ni sitten voi soittaa mummulassa.” (n7)

“Ainakin opin nuoteista ja nautin temposta.” (n9)

“Sitä et mä opin kaikkii uusii ääniä ja niitä.” (n14)

Vastaajien, jotka mainitsivat soittamisen motivoivaksi tekijäksi harrastuksessaan, voidaan ajatella olevan sisäisesti motivoituneita. Sisäisesti motivoitunut yksilö motivoituu toiminnasta sen itsensä vuoksi, eikä ulkoisten palkkioiden takia. Nämä vastaajat kokevat soittamisen itsessään miellyttäväksi ja tärkeäksi. (Ryan & Deci, 2000a.)

Myös vastaaja, joka harrasti laulamista, oli aloittanut kuoron laulamisen mielekkyyden takia. Hän harrasti kuoroa edelleen, koska piti laulamisesta niin paljon.

”No varmaan se, että koska mä tykkään paljon hyvin laulaa.” (n13)

”Mä tykkään laulaa... ” (n13)

7.1.3 Perheen ja ystävien merkitys lapsen musiikkiharrastukselle

Vanhemmilla ja kodilla on erityisen keskeinen rooli silloin, kun musiikkiharrastus aloitetaan varhaislapsuudessa (Kosonen, 1996). Haastatteluissa perheen vaikutus nousi esille voimakkaimmin juuri silloin, kun keskusteltiin syistä, jotka olivat vaikuttaneet harrastuksen aloittamiseen. Yli puolet haastateltavista oli kuullut musiikkiharrastuksen mahdollisuudesta ensimmäiseksi vanhemmiltaan tai sisaruksiltaan ja useasti vanhemmat olivat mukana valitsemassa instrumenttia lapselleen.

“Noo ääh, kaikki kuulosti kivalle, ja ainakin isi ilmotti mut siihen kuoron ja äiti ja isi ilmoitti mut siihen pianokouluun.” (n1)

“No äiti vaan sano mulle yks päivä et haluuks sä mennä pianotunnille ja mä sanoin et joo.” (n2)

“Joo en tiedä täysin, vaikka äiti ja iskä taisivat laittaa mulle saksofonin, koska ne tahtoi, että soittaisin saksofonia, koska se on hyvä soitin, äitin ja ismän mielestä.” (n9)

“... Ja mun siskokin on siel harrastaa sitä.” (n13)

“No mun isovelji soitti klarinetiä ni mun teki mieli soittaa sit huilua.” (n14)

Tutkimukset osoittavat vanhempien tuella olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden musiikilliseen motivaatioon (Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007; Burns ym; 2012). Vanhempien tuki musiikin harrastamisessa saa lapset luottamaan enemmän omiin kykyihinsä ja nauttimaan musiikista enemmän (Ng, 2017). Yhden haastateltavan vastauksessa nousi esille se, miten vanhempien kannustava asenne on positiivisesti yhteydessä lapsen musiikilliseen motivaatioon sekä soittoharrastuksen aloittamiseen. Vanhempien positiivinen tuki auttaa lasta luottamaan omaan pystyvyyteensä.

“No sillee mun vanhemmat kysy et haluisinko mä alottaa ja sit mä halusin, koska niiden mielestä mä oon aika musikaalinen.” (n4)

Keskusteltaessa siitä, minkä takia harrastusta haluttiin edelleen jatkaa, vanhempia ei mainittu vastauksissa enää yhtä useasti. Heidät mainittiin kuudessa haastattelussa silloin, kun puhuttiin syistä, jotka saavat haastateltavat harjoittelemaan kotona. Kotona tapahtuvaa soittoharjoittelua ei kuvattu miellyttäväksi omaehtoiseksi toiminnaksi, vaan sitä tehtiin lähinnä, koska vanhemmat kehottivat siihen. Ulkoisista tekijöistä johtuva harjoittelu kertoo vastaajien ulkoisesta motivaatiosta soittoharjoittelua kohtaan. Ulkoisesti motivoitunut henkilö toimii esimerkiksi pakon sanelemana tai ulkoisen palkinnon vuoksi. (Ryan & Deci, 2000a.)

”Yleensä kun mä käyn siellä aina maanantaisin ni yleensä silloin äiti sanoo et nyt et soita kellekkää kaverille vaan meet soittamaan pianoa.” (n2)

”No joskus vanhemmat sanoo et mee harjottelee ja joskus mä meen itekki.” (n4)

“No meil on äitin kaa sellai juttu, et kun toi, tai mä harrastan maanantaisin sitä, jos mä harjottelen joka päivä paitsi maanantaina ja lauantaina 15 minuuttia, ni sitten mä pääsen kahden kuukauden päästä jonnekin hoploppiin tai jonneki tämmöseen.” (n5)

”Koska meil on semmonen, et pitää tehdä läksyt ja sit syödä välipala ja soittaa ja sit saa vast kattoo ruutuaikaa.” (n8)

”En mä, koska äiti ja iskä sanovat, että mun täytyy harjoitella, että minä soittaisin paremmin, joo.” (n9)

”Ja äiti pakottaa.” (n15)

Osassa vastauksissa korostui myös haastateltavien sosiaaliset suhteet. Lähes kaikki haastateltavat pystyivät nimeämään vähintään yhden ystävän, joka harrasti musiikkia. Kolme haastateltavaa mainitsi ystävät syyksi sille, minkä takia he pitivät musiikkiharrastuksestaan ja jaksoivat edelleen harrastaa sitä. Yksi haastateltavista kertoi ystävällä olleen osaltaan vaikutusta oman musiikkiharrastuksen aloittamiseen. Vertaisryhmäläisten kannustus ja tuki olivat positiivisesti yhteydessä oppilaan motivaatioon ja lisäsivät harrastuksen mielekkyyttä. Harrastustoiminnassa tapahtuvat myönteiset sosiaaliset kokemukset lisäävät tutkitusti oppilaiden arvostusta musiikkia kohtaan. (Sichivitsa, 2007.)

”No orksesteris mä nään kaikkii mun kavereita ja no sit tietty se et saa soittaa ja sillee et aikalailla ne jutut.” (n6)

”No koska siel on kavereita.” (n8)

”Mä tykkään laulaa ja tykkään siellä kavereista.” (n13)

”No mun kaveri oli harrastanut sitä ja se kuulosti niin hienolta niin.” (n16)

Kolme haastateltavista kävi oman soittotuntinsa lisäksi myös orkesteriharjoituksissa. Kun heiltä kysyttiin, kumman he kokivat mieluisammaksi, vastasivat kaikki orkesterin, koska siellä pääsi soittamaan yhdessä ystävien kanssa. Taiteen perusopetuksen yhtenä tärkeimpänä osana onkin yhteisöllisyyden tukeminen, ja yhteismusisoinnin on tutkitusti huomattu vahvistavan soittamisen motivaatiota (Pohjannoro, 2011). Yllä olevista vastauksista on tulkittavissa se, miten yhdessä musisointi on positiivisesti yhteydessä haastateltavien motivaatioon ja tekee harrastuksesta mielekkäämpää.

7.2 Oppilaiden musiikintunteihin liittyvät kuvaukset

Tässä alaluvussa esitellään sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia siitä, mikä oppilaita motivoi koulun musiikkikasvatuksessa. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin eri motivaatioteorioiden, itsemääräämisteorian, tavoiteorientaatioteorian, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja sosiokonstruktivistisen oppimisnäkömyksen kautta (esim. Kosonen, 1996, 2001, 2010; Anttila & Juvonen, 2006; Sichivitsa, 2007; Opetushallitus, 2016; Ryan & Deci, 2017).

Laadullisen aineiston yhtäläisyyksiä taustateorioihin on reflektoitu tulosten esittelyn yhteydessä. Analyysin perusteella löytyivät seuraavat teemat: innostus soittamiseen ja laulamiseen; yleinen kiinnostus musiikkia ja oppimista kohtaan; psykologisten perustarpeiden toteutuminen; oppimisympäristö sekä opettajan tuki. Eniten mainintoja saivat innostus

soittamiseen ja laulamiseen, kiinnostus oppimiseen sekä tarve kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

7.2.1 Oppilaita motivoivia tekijöitä musiikintunneilla

Suurimmiksi motivoiviksi tekijöiksi musiikintunneilla nousivat soittaminen ja laulaminen. Suurin osa vastaajista koki soittamisen ja laulamisen olevan kaikkein mieluisinta tekemistä musiikintunnilla. Kolmestakymmenestä haastateltavasta vain kolme ei osannut nimetä mitään erityisen mielekästä tekemistä. Kuten soittoharrastuksen kohdalla, myös koulun musiikintunneilla tärkein motivoiva tekijä oli laulettu ja soitettu musiikki. Musiikki luo niin harrastuksessa kuin koulun musiikintunneilla positiivisia tunnekokemuksia ja elämyksiä. (Kosonen, 2001; Opetushallitus, 2016.) Tämä saattaa osakseen selittää sitä, minkä takia haastateltavat kokivat soittamisen musiikintunnilla niin mielekkääksi.

”...Siel on kiva soittaa.” (n5)

”Sit ku pääsee soittamaan...Soittaminen on kyl mun lempparia.” (n11)

”Mä soitan siel kaikist mieluiten soittimii.”(n15)

”No mä tykkään aina soittaa siellä, ja sitten myöskin laulaa, ni mä innostun siitä.” (n16)

”Jos me lauletaan sielä, ni se on siellä niiku kivointa.”(n23)

”Noo kaikki niillä soittimilla soittaminen ja laulaminen ja sillee.”(n25)

Soittamisesta keskusteltaessa, haastateltavat toivat esille myös monenlaisia bändisoittimia. Nämä soittimet olivat piano, rummut/sähkörummut, kitara ja basso. Puolet vastaajista nimesivät haastatteluissa suosikkisoittimekseen pianon tai rummut.

”Kyl mä niist tykkään, katsos juuri tiistaina ja maanantaina soitettiin rumpuja.” (n1)

”Mä tykkään soittaa sielä eniten pianoa.”(n2)

”Soitan rumpuu tai pianoa, tai laulan. Ehkä lauluu tai pianoa, rummutki on tosi kivoi, emmä osaa päättää.” (n4)

”No mä tykkään soittaa rumpuja sielä, mä osaan peruskompin ni.”(n5)

”No mä tykkään soittaa pianoa ja kyl mä tykkään laulaakki.” (n6)

”No, mä tykkään kyl enemmän soittaa jotain soitinta sielä, mä tykkään sähkörummuista.” (n16)

"No mä tykkään aikapaljon niistä, koska niis soitetaan aikapaljon sitä rumpua ja bassoakin." (n17)

"No basso on mun lemppari soitin." (n22)

"No soitan pianoo, kitaraa tai rumpuu." (n24)

Kaksi haastateltavaa toi esille, miten musiikki oppiaineena innosti heitä itse musiikin takia. Oppilaat yksinkertaisesti pitivät musiikista niin paljon, että se jaksoi motivoida heitä musiikintunneilla. Voidaan ajatella, että jos musiikin harrastamisen yksi tärkein motiivi on itse musiikki, voi se olla sitä myös koulun musiikintunneilla (vrt. Kosonen, 2001; Sichivitsa, 2007).

"Musiikki on kivaa." (n15)

"No mä tykkään musiikista." (n29)

Viidessä haastattelussa painottui oppimisen merkitys musiikintunneilla. Näille haastateltaville musiikintunnit olivat mielekkäitä juuri oppimisen takia ja siellä heitä innosti uusien asioiden oppiminen, esimerkiksi uudet kappaleet. Oppilaiden, jotka haluavat kehittyä ja pyrkivät oppimaan uutta, voidaan ajatella olevan oppimisorientoituneita. He ovat kiinnostuneita tehtävistä lähtökohtaisesti itsensä vuoksi ja tavoitteena on ymmärtää opittava asia mahdollisimman hyvin. (Niemi-virta ym., 2013.)

"Taitaa olla sama vastaus, ku et semmonen et mä haluun oppia." (n1)

"No ehkä se, ku jos me käydään jotain kappaletta, ni sit oppii uusia asioita." (n8)

"Siel oppii uusii lauluja." (n12)

"No koska siellä oppii nii paljon siitä musiikista." (n13)

"No siel oppii esim. uusi lauluja ja semmosta." (n20)

Kahden haastateltavan vastauksissa nousi esille, miten oman osaamisen ja kehittymisen huomaaminen musiikintunnilla innostaa ja motivoi heitä. Osaaminen on liitettävissä yhteen psykologisista perustarpeista, pystyvyys. Pystyvyys yhdessä autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa muodostaa nämä psykologiset perustarpeet. Jotta ihminen motivoituu, täytyy hänellä olla tunne osaamisestaan ja pätevyydestään suoritettavaa tehtävää kohtaan. (Ryan & Deci, 2017.) Alla olevista sitaateista on nähtävillä se, miten osaaminen itsessään motivoi osallistumaan musiikintunnilla.

"Kun osaa soittaa, ja sit se kuulostaa kivalta." (n5)

”Se, että osaa sen niin hyvin.” (n13)

Pystyvyyden lisäksi haastatteluissa nousi esille myös vastaajien tarve kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci, 2017). Kuten musiikkiharrastuksen kohdalla, myös koulun musiikintunneilla luokkakaverit nousivat yhdeksi motivoivaksi tekijäksi. Haastateltavista neljä kertoi, että kavereiden kanssa tapahtuva yhteissoitto innostaa heitä osallistumaan musiikintunnin toimintaan. Yhteissoitto on yksi musiikintunnin käytetyimmistä toimintatavoista, ja sen avulla oppilaat harjoittelevat huomaamattaan ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitojaan (Anttila & Juvonen, 2006, 54, 92).

Musiikkikasvatuksen takana vaikuttava sosiokonstruktivistinen oppimisnäkemys painottaa juuri tällaista vuorovaikutuksellista yhteistoimintaa sekä sosiaalista tiedonrakentumista. Musiikintunneilla tapahtuva vuorovaikutus ja yhdessä soittaminen auttavat oppilaita rakentamaan perustaa omalle musiikilliselle identiteetilleen ja korostavat yhdessä toteutettujen saavutusten merkityksiä. (Anttila & Juvonen, 2006, 54, 92; Partti ym., 2013; Opetushallitus, 2016, 263.)

”Noo se on kivaa soittaa kavereiden kanssa.” (n3)

”Mä tykkään koska miel on aika paljon bändisoittoa, ja se on kivaa niiku työskennellä yhdessä, ja soittaa muutenkin kaikkii bändisoittimii.” (n4)

”No opettajan hyvä opetustapa, ja just ku saa kavereitten kaa olla.” (n6)

”...Sitte mä tykkään myöskin kun me lauletaan aina yhdessä.” (n17)

”Saa laulaa parinkaa ku haluaa, saa olla kaverin kanssa.” (n27)

7.2.2 Musiikinopettajan ja oppimisympäristön vaikutus oppilaiden motivaatioon

Hyvästä, innostavasta musiikinopettajasta keskusteltaessa haastateltavat korostivat opettajan kärsivällisyyden merkitystä. Kärsivällisyyden tärkeys opettajan työssä nousi esiin vastauksissa, kun kuvailtiin tilanteita, jossa oppilaat olivat tehneet jonkin virheen tai toimineet vastoin tunnilla annettua ohjeistusta. Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaat ovat sitä motivoituneempia, mitä luotettavampi ja yhteistyökykyisempi opettaja heillä on. Toimivalla oppilas-opettajasuhteella on yhteyttä oppilaiden motivaatioon musiikin opiskelussa. (Kosonen, 1996; Sichivitsa, 2007.)

”No semmonen joka niiku jos tekee jotai väärin ni tulee vähän niiku auttamaan ja ei ainakaan huuda koko ajan jos menee jotain väärin.” (n1)

”Energinen ja kiva ja ei huuda kaikesta jos kattoo kaveria.” (n15)

”No semmonen että se antaa ihan vapaasti laulaa ja sitte ei komentais, et nyt pitää laulaa tota ja tota, et jos tulee vaikka joku pieni virhe ni ettei se vaiks suutu tai jotain.”(n18)

”No semmonen hauska... Et ei se aina huuda ja välillä sanoo jotain hauskoja vitsejä.”(n24)

”Joka auttaa eikä koko ajan jos tekee vahingossa, jos vaikka vahingos laittaa väärän kielen, jos tekee jotain väärin ni ei tuu heti huutamaan.”(n26)

Opettaja, joka kannustaa oppilaita, ymmärtää oppilaiden yksilölliset erot ja pystyy antamaan myönteistä palautetta, tukee oppilaiden motivaatiota musiikinoppimisessa parhaiten (Sichivitsa, 2007). Yksi haastateltavista kuvaileekin hyvää opettajaa sellaiseksi, joka kannustaa ja innostaa soittamaan.

”Kannustaa paljon ja innostaa soittamaan.”(n3)

Motivoivasta opettajasta keskusteltaessa oppilaat toivat esille, mahdollisuuden päästä vaikuttamaan tunnilla soitettaviin kappaleisiin. Itsemääräämisteorian mukaan, ihminen motivoituu eniten silloin, kun hän saa itse päättää tekemisistään ja vaikuttaa niihin, mikä vahvistaa autonomiaa. (Ryan & Deci, 2017.) Tästä syystä musiikinopetuksessa olisi hyvä huomioida oppilaiden omat musiikilliset kiinnostuksen kohteet ja antaa heille mahdollisuus vaikuttaa tunnilla soitettavaan musiikkiin (Opetushallitus, 2016, 263). Sen lisäksi, että oppilaat halusivat itse vaikuttaa tunnilla soitettaviin kappaleisiin, motivoituivat he myös opettajan valitsemista kappaleista, jos he pitivät niitä mieltänsä. Kun oppilas pitää tunnilla soitettavasta musiikista, motivoituu hän myös paremmin soittamaan ja jaksaa jatkaa harjoittelua pidemmän aikaa (vrt. Kosonen, 2010).

”Ehkä vois olla useammin toivebiisejä.”(n1)

”Noo semmonen että se antais myös niitten lapsien tai oppilaiden antaa valita lauluja.”(n2)

”No sillee et oppilaat saa itsekki vähän valita et minkälaista biisiä ja mitä me niiku tehdä...Muutenkin jos on kivoja kappaleit, ni sit nii.”(n4)

”...No ku me soitetaan just jotain autoräjäköä ja se ei oo mun mielestä mikään hieno laulu.”(n16)

”Voidaan vaikka enemmän semmosta meidän tyylistä musiikkia soittaa, et ei jotain vanhoja...Et on joku kiva musiikki.”(n24)

Kahdessa haastattelussa nostettiin esille ”oikea” musiikinluokka ja sen yhteys motivaatioon osallistua musiikintunneilla. ”Oikeassa” musiikinluokassa tapahtuva opetus koettiin innostavammaksi, kuin omassa kotiluokassa tapahtuva opetus. Tämä saattoi selittyä esimerkiksi sillä, että musiikinluokassa oli enemmän soittimia ja mahdollisuus soittaa monipuolisemmin. Oppimisympäristöllä on vaikutusta oppilaan motivaatioon ja sen tulisi edistää oppimista erilaisia opetusvälineitä hyödyntäen. Oppimateriaalit ja kalusteet välineineen tulisi valita oppiaine kohtaisesti niin, että ne edistäisivät osallistumista ja tiedon yhteisöllistä rakentamista. (Opetushallitus, 2016, 29, 264.)

”...Mä tykkään ku ne on siel ihan musiikinluokassa, ja sitten mä tykkään kun me soitetaan aika monipuolisesti kaikkee, et meil on rumpuja ja kitaraa ja tällaista, joo ja sit meil on kiva musiikinluokka.” (n6)

”Sillai, et me päästään oikeeseen musiikinluokkaan, koska siel on kaikkii soittimii mitä voi soittaa esim. piano ja rumpu.” (n14)

Kahden oppilaan, joiden musiikintunnit pidettiin vielä omassa kotiluokassa, vastauksissa korostui soittimien soittamisen tärkeys musiikintunnilla. Kotiluokassa pidettävien musiikintuntien painopiste on useasti laulamissa, mutta laulamisen lisäksi musiikintunneilla tulisi tutustua myös eri soittimiin. Tämän seurauksena oppituntien sisältö muuttuisi monipuolisemmaksi, oppilaiden musiikillinen osaaminen lisääntyisi ja oppilaiden suhde musiikkiin kasvaisi (Opetushallitus, 2016, 263). Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että myös pienemmät soittimet esimerkiksi erilaiset perkussiot riittävät luomaan musiikintunnista mieluuisamman.

”Liikaa laulamista, koska me ei ikinä päästä soittamaan ees mitään kapuloita eikä mitään.” (n14)

”No ehkä ettei laulettais aina, et niiku vaiks jotain kapuloita mitä voi soittaa.” (n29)

7.3 Eroavaisuudet ja yhtäläisyydet haastateltavien vastauksissa

Tässä alaluvussa esitellään sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia siitä, millaisia eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä musiikin harrastajien ja musiikkia harrastamattomien vastauksista löytyi. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin eri motivaatioteorioiden sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta (esim. Ryan & Deci, 2000a; 2000b; Opetushallitus, 2016) ja laadullisen aineiston yhtäläisyyksiä taustateorioihin on reflektoitu tulosten esittelyn yhteydessä. Analyysin perusteella löytyivät seuraavat teemat: toiminnallisuus musiikintunnilla; opettajan selkeä ohjeistus, kiinnostus uusiin

instrumentteihin sekä oppilaiden taitotason huomioiminen. Tässä luvussa vastaajien määriä ei erotella erikseen, koska verrataan kahta isompaa ryhmää keskenään, eikä erottelu tästä syystä ole relevanttia tämän tutkimuskysymyksen kohdalla. Kaikki edellä mainitut teemat nousivat esille analysoidessa eroja ja yhtäläisyyksiä näiden kahden ryhmän välillä.

7.3.1 Eroavaisuudet musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastauksissa

Keskusteltaessa siitä, mitä musiikintunneille toivottiin lisää, musiikkia harrastamattomien vastauksissa painottui opettajan selkeä ohjeistus, kun taas musiikin harrastajien vastauksissa korostuivat erilaiset soittimet ja tutustuminen uusiin soittimiin. Musiikkia harrastamattomat halusivat, että opettaja ohjeistaisi tunnin asian heille hyvin, eli kertoisi selkeästi sen, mitä tunnilla oli tarkoitus tehdä ja etenisi opetuksessa rauhallisesti. Opettajalta toivottiin myös konkreettisia esimerkkejä, jotta oppilaiden olisi helpompi opetella esimerkiksi soittamista.

”No semmonen et osaa niiku ohjeistaa hyvin, et miten pitää mennä sitä rytmiä.”(n20)

”Sellanen joka auttaa ja sitte menee ihan rauhassa, ja sitten kertoo tarkasti et mitä tehään.”(n22)

”Semmonen joka niiku näyttää ne jutut aina ensin.”(n25)

”Semmonen joka, no jotenki sillee vähän kuuntelee ja sitte no osaa sanoo sen hyvin et mitä tehdä.”(n29)

Erilaisten yksilöiden tarpeiden huomioiminen edesauttaa osallistumista sekä tiedon yhteisöllistä rakentamista. Musiikinopetuksen tulisi olla pedagogisesti monipuolista ja joustavaa sekä tukea oppilaiden yksilöllistä kasvua ja oppimista. Yhteismusisointi ja erilaiset musiikilliset työtavat pitäisi mahdollistaa jokaiselle oppilaalle. (Opetushallitus, 2016, 29, 264.)

Musiikin harrastajien vastauksissa korostui kiinnostus päästä kokeilemaan uusia erikoisempia soittimia, jo tutuksi tulleiden bändisoittimien (rummut, piano ja kitara) sijaan. Musiikkia harrastamattomat eivät korostaneet vastauksissaan uusia soittimia samalla tavalla, eivätkä eritelleet tiettyjä soittimia, vaan toivoivat yksinkertaisesti enemmän soittamista ja laulamista. Aikaisempien tutkimuksien mukaan musiikin harrastajien keskuudessa suosituimmat soittimet ovat olleet piano ja kitara (Kosonen, 1996; Suomen virallinen tilasto, 2017). Myös tässä tutkimuksessa piano ja kitara nousivat rumpujen kanssa suosituimmiksi soittimiksi koulun musiikintunneilla, ja niiden soittamisesta pidettiin.

”Ois ehkä enemmän erikoisempia soittimia, tottakai niiku rummut ja piano ja laulu ja kitara on semmosii mut ois välil niiku jotai muitaki soittimii.” (n4)

”Soitettais vähä niiku erilaisia soittimia.” (n5)

”Kun voi tutustua uusiin soittimiin.” (n7)

”Toivoisin että soittaisimme ainakin saksofonia.” (n9)

”No mä haluisin soittaa mun omaa instrumettia sielä, mut mun tietääkseni meidän luokassa ei ees oo käyrätorvea.” (n11)

”Ois enemmän kivempii soittimii esim. huilu tai viulu, tai semmosii, me ollaan soitettu nyt vaan vähä sitä kitaraa ja rumpui ja pianoo.” (n16)

Osa musiikin harrastajista toi esiin sen, miten he olivat huomanneet omasta harrastuksestaan olevan hyötyä koulun musiikintunneilla. Musiikin harrastajat toivat esille, kuinka musiikintunneilla käydyt asiat koettiin musiikkiharrastustaustan takia helpommiksi ja heistä tuntui, että niistä oli hyötyä muun muassa musiikinkokeisiin valmistautumisessa. Osalle musiikin harrastajista musiikintunnilla opetettavat asiat tuntuvat taas liian helpoilta, minkä takia musiikkiharrastustaustalla saattoi olla negatiivisia yhteyksiä motivaatioon. Liian helppojen tehtävien nähdään laskevan oppilaiden sisäistä motivaatiota. Pystyvyyden vahvistamisen kannalta olisi hyvä, että suoritettavat tehtävät ovat vaikeustasoltaan optimaalisia oppilaisen taitotasoon nähden. (Ryan & Deci, 2000b; Solares ym., 2015.)

”Kyl siit on, ainakin jos kysytään jotain nuotteja, ni sit mä osaan ne paremmin.” (n3)

”Ei sillee, mut välil on ärsyttävää ku ite osaa soittaa pianoo ja sit pitää oottaa sitä et niiku toiset oppii tai et pitää kerrat nii monta kertaa.” (n4)

”No just pianossa, ni mun on helppo löytää kaikki koskettimet, jos sanotaan et paina D tai paina C.” (n5)

”No kyl siit on aika paljon, et kun mä osaan nuotit ja meil on tulos just musiikinkoe, ni se ei oo mulle hirveen vaikee.” (n6)

”Joskus siel on kivaa ja joskus siel on vähän tylsää...Jos pitää kuunnella tosi pitkään ni sit on tylsää ja jos pääsee soittaa nii sit on niiku kivaa.” (n8)

”No ehkä siinä selittelyssä kestää liian kauan ja sitte ne nuotit on aika sellasii helppoja ja semmosii aika hitaita... Enemmän vaikeita kappaleita.” (n10)

”Useimmiten kivoja mut sit se on välillä vähän tylsää, kun jos harrastaa itse musiikkia. Nytki meille on tulossa musiikinkoe ja siihen on tulossa jotain ihan perus puolinnuotteja ni sit se saattaa välillä olla vähän tylsää kun jotkut ei tiedä

niit kaikkia ja sit me käydään silleen ihan tosi perusteellisesti kun ite on käynyt ne jo aikoja sitten läpi.” (n11)

7.3.2 Yhtäläisyydet musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastauksissa

Haastatteluissa nousi esille, että musiikki on oppiaineena monelle mieluinen. Suurin osa haastateltavista kuvaili musiikintunteja kivaksi kysyttäessä, mitä mieltä he ovat musiikintunneista yleisesti. Sillä harrastiko oppilas musiikkia vai ei, ei ollut vaikutusta siihen, mitä mieltä hän oli koulun musiikintunneista. Harrastajista 14 ja harrastamattomista kymmenen pitivät musiikintunneista. Molemmista ryhmistä vain yksi kuvaili musiikintunteja tylsiksi ja kahdella ei ollut vahvaa mielipidettä asiasta. Yksi syy sille, minkä takia suurin osa haastateltavista piti musiikintunteja mieluina, voi olla musiikin tasapainottava merkitys reaaliaineiden rinnalla. Musiikki oppiaineena on luovaa ja se tarjoaa mahdollisuuden itseilmaisuun sekä abstraktien emootioiden kokemiseen. (Tuomela, 2011; Juvonen ym., 2012.)

”No ne on tosi kivoja.” (n18)

”Ne on kivoja.” (n19)

”No ne on välillä vähän sellasia, et siellä tehään välillä vähän tylsää ja välillä jotain tosi kivaa.” (n26)

”On melkeen aina tylsiä.” (n27)

Sekä musiikkia harrastavista että harrastamattomista yli puolet halusivat musiikintuntien olevan mahdollisimman toiminnallisia. Oppitunneille toivottiin paljon soittamista sekä laulamista ja alkutunnin ohjeistuksen tuli olla lyhyt ja ytimekäs. Toiminnallisen musiikinopetuksen avulla oppilaan on mahdollista kehittää kokonaisvaltaista kasvuaan sekä musiikillisia taitojaan ja se kehittää oppilaan kognitiivisia kykyjä ja ryhmäytötaitoja (Opetushallitus, 2016, 263).

”No ehkä vähemmän sitä puhetta ja enemmän ehkä soittoa.” (n8)

”Se pitää semmosia tunteja et kokoajan tehdään jotain eikä jäädä hirveen pitkäksi aikaa istuskelemaan. Sitte ku menee luokkaan ni on hiljasta sitte annetaa ohjeet ja sitte ruvetaan toimimaan.” (n11)

”No just se että eka käydään läpi että mitä täytyy tehdä ja sitte mennään asiaan....Sitä musiikin soittamista, ja vähemmän jotain videon kattamista, kun sen saman jutun mikä on siin videos ni vois tiivistää jotain kahteen minuuttiin puhuessa.” (n15)

”Laulettais vaa enemmän.” (n18)

7.4 Yhteenveto

Musiikinharrastajia omassa harrastuksessaan motivoi eniten yleinen innostus soittamiseen. Musiikkiharrastus koettiin yleisesti mukavaksi harrastukseksi ja monien vastaajien perheissä harrastettiin musiikkia. Perheen lisäksi monilla haastateltavilla oli ystäviä, jotka harrastivat musiikkia ja yhdessä musisoimisen merkitystä korostettiin. Perhe ja ystävät nousivat yhdeksi keskeisimmäksi tekijäksi harrastuksen aloittamisen kohdalla. Näiden lisäksi uuden oppiminen, yleinen kiinnostus musiikkia kohtaan ja soitettava instrumentti olivat yhteydessä harrastusmotivaatioon.

Suurin osa haastateltavista koki koulun musiikintunnit mukaviksi ja kivoiksi. Musiikintunnilla oppilaita motivoi eniten yleinen innostus soittamiseen ja laulamiseen, uuden oppiminen ja yhdessä soittaminen. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat soittamisen ja laulamisen motivoivimmaksi tekemiseksi musiikintunneilla. Näiden lisäksi oppimisympäristöllä, opettajan tuella ja yleisellä kiinnostuksella musiikkia kohtaan oli yhteyttä oppilaiden motivaatioon musiikintunneilla.

Musiikkia harrastavia ja musiikkia harrastamattomia oppilaita motivoi koulun musiikintunneilla samat tekijät. Kummankin ryhmän vastauksissa korostettiin soittamisen mielekkyyttä, uuden oppimista, toiminnallisuutta, yleistä kiinnostusta musiikkia kohtaan ja yhteissoittoa. Musiikinharrastajat kaipasivat kuitenkin musiikintunneille lisää erikoisempia soittimia ja korostivat taitotason huomioimisen tärkeyttä, kun musiikkia harrastamattomat taas painottivat opettajan selkeää ohjeistusta musiikintunneilla. Tämä nousi yhdeksi keskeisimmäksi tulokseksi kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla.

8 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisessä tutkimuksessa pyritään aina arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Tutkimuksen reliabiliteetilla mitataan tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta ja validiteetilla sitä, miten hyvin valittu tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on tarkoitus. Edellä mainitut termit liitetään kuitenkin yleisesti ottaen vain kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiuden käsite saattaa jäädä epäselväksi, koska lähtökohtaisesti ajatellaan, että kaikki ihmisiin liittyvät tutkimukset ovat uniikkeja, eikä ole olemassa kahta samanlaista tapausta. (Hirsjärvi ym., 2009, 232.) Näin on myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin aina arvioida, vaikka ei pystyttäisikään käyttämään kvantitatiiviselle tutkimukselle tarkoitettuja termejä (Hirsjärvi ym., 2009, 232).

Tässä tutkimuksessa ei tapaustutkimukselle luonteenomaisesti pyritty tuottamaan yleistettävissä olevaa tietoa, vaan keskityttiin valittujen tapausten syvälliseen ymmärtämiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimukseen osallistui yhteensä kolmekymmentä oppilasta, jotka kaikki kävivät samaa alakoulua ja tästä syystä tutkimuksen tulosten yleistäminen valtakunnallisella tasolla ei ole mahdollista. Tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa, joista molemmat toimivat tutkimuksessa aineistonkerääjinä, tulosten analysoijina ja tulkitsijoina. Tällainen tutkijatriangulaatio tarkentaa tutkimuksen validiutta, koska tutkimus on toteutettu ja tutkimustulokset analysoitu useamman kuin yhden tutkijan näkökulmasta. (Denzin, 2017, 303.) Aikataulusyistä, tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta suorittaa koehaastattelua ennen varsinaisia haastatteluja. Koehaastattelun järjestäminen olisi parantanut tutkimuksen luotettavuutta ja sen avulla tutkija olisivat pystyneet testaamaan teemahaastattelurunkoa sekä omaa toimintaa haastattelijana (ks. Hyvärinen, 2017, 36).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tukee yksityiskohtainen selitys tutkimuksen toteuttamisesta, eli henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien yksityiskohtainen kuvaileminen. Tällöin validiudella mitataan sitä, miten hyvin kuvaukset sekä niihin liitetyt selitykset ja tulkinnat sopivat yhteen. (Hirsjärvi ym., 2009, 232.) Kaikki edellä mainitut ydinasiat on kuvattu tarkasti tämän tutkimuksen analyysiosiossa. Tarkka selitys tutkimusjoukosta, aineiston keruusta ja aineiston tuottamisen olosuhteista sekä mahdollisista virhetulkintoista lisää myös tutkimuksen toistettavuutta. Vaikka tämä tutkimus on toistettavissa tarkkojen

kuvausten perusteella, ei samanlaisia tuloksia pystytäkään välttämättä saamaan aikaan.

Tutkimuksen aineistokeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, mikä itsessään vaikeuttaa tutkimuksen toistettavuutta sellaisenaan. Teemahaastattelulle ominaisesti, haastatteluissa esiintyi jonkin verran haastattelukysymyksiä, joita tutkijat eivät olleet ennalta määritelleet ja kysymystenasettelu vaihteli haastatteluiden välillä. Kysymysten vaihtuvuus selittyy osittain sillä, että tutkijat kehittyivät haastattelijoina haastatteluiden edetessä. Tästä johtuen tutkimusta ei ole mahdollista toistaa täysin samanlaisena. Tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden näkemyksiä, jotka ovat myös aina henkilökohtaisia sekä aika- ja paikkasidonnaisia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää, kun tutkija on liittänyt tutkimustulokset ja niiden tulkinnat teoreettisen tarkastelun tasolle ja selittänyt selvästi, millä perusteella kyseiset tulkinnat on tehty (Hirsjärvi ym., 2009, 233). Tässä tutkimuksessa tulosten raportointia ja tulkintoja täydensivät haastatteluaineistosta irrotetut suorat haastatteluotteet, sekä tutkimustulosten liittäminen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Suorien lainausten käyttäminen tulosten yhteydessä saattoi kuitenkin johtaa virheellisiin tulkintoihin tai asiakokonaisuuksien painotusten muutokseen. Jotkin haastateltavien korostamat asiat saattoivat jäädä tutkijoiden toimesta merkityksiltään pienemmiksi, kuin mitä haastateltavat vastauksillaan tarkoittivat. Vastaavasti osa tutkijoiden tulkinnoista saattoi nostaa suureen merkitykseen asioita, joita haastateltavat eivät olleet tarkoittaneet niin tärkeiksi. Tutkimusten analysointivaiheessa tutkijat joutuivat tekemään aineistosta tulkintoja haastateltavien vastausten perusteella ja tästä johtuen aineistosta saatettiin saada esiin asioita, joita haastateltavat eivät sellaisenaan haastatteluissa maininneet.

Lasten toimiessa tutkimuksen haastateltavina, on haastatteluja ennen hyvä varata aikaa tutustumiselle (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 316–317). Ennen haastatteluja tutkijat kävivät esittäytymässä haastateltaville ja esittelivät samalla tulevaa tutkimusta sekä haastatteluja. Näin lapset saivat tietoa siitä, ketkä heitä haastattelevat ja mitä tuleva tutkimus sekä haastattelut koskevat. Tällä pyrittiin motivoimaan lapsia haastatteluihin sekä luomaan luottamuksellista suhdetta haastattelijan ja haastateltavan välille (Ritala-Koskinen, 2001, 153). Kysymystenasettelussa on huomioitava lasten ikä ja kysymyksistä on muotoiltava tarkoituksenmukaisia ja ymmärrettäviä. Haastattelun teemojen ja kysymysten tulee innostaa lapsia vastaamaan ja tuottamaan omaa kerrontaa, kuitenkin rajaamatta heidän näkökulmiaan tai vastausmahdollisuuksia. (Doverborg & Pramling, 1993, 29; Raittila ym., 2017, 321–322.) Tässä tutkimuksessa tämä näkökulma huomioitiin ja kysymykset pyrittiin muotoilemaan

helposti ymmärrettävään muotoon. Haastateltavia ei keskeytetty eikä ohjailtu haastattelutilanteessa, vaan he saivat kertoa myös tutkimuksen kannalta epäolennaisempia tietoja ja keskustelua käytiin myös haastateltavien esiin tuomista asioista. Tämä lisää osakseen tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelutilanteessa tutkijan on kiinnitettävä huomiota lasten aitoon kohtaamiseen, kuuntelemiseen sekä turvallisen ympäristön luontiin (Luomanen & Nikander, 2017, 291). Luotettavan ympäristön muodostamiseksi ennen jokaista haastattelua tutkijat jutustelivat haastateltavan kanssa hetken, tavoitteena luoda rento ja mukava ilmapiiri. Paikalla ja ympäristöllä, jossa haastattelut suoritetaan, on vaikutusta haastattelujen kulkuun ja erilaiset häiriötekijät on syytä karsia pois. Rauhallinen, tuttu ympäristö voi auttaa lasta rentoutumaan ja vapautumaan. (Doverborg & Pramling, 1993, 27; Raittila ym., 2017, 317–318.) Tämän tutkimuksen haastattelut suoritettiin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koulussa, joten ympäristö oli koko tutkimusjoukolle tuttu. Huone, jossa haastattelut tehtiin, oli opettajien työskentelyyn tarkoitettu äänieristetty välitila ja tutkijat huolehtivat, ettei välitila ollut opettajien käytössä haastattelujen aikana. Näin pystyttiin minimoimaan häiriötekijät. Kaikki sanelimet toimivat koko tutkimuksen ajan, eikä tutkijoiden tarvinnut nauhoittaa mitään haastattelutilannetta uudestaan. Tutkimusjoukon koostuessa lapsista, tutkimuksen luotettavuutta tukee yllä mainittujen seikkojen huomioon ottaminen.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on luonut kaikille tieteenaloille yhteiset ja yleiset eettiset periaatteet, joita tutkijan täytyy noudattaa tehdessään tieteellistä tutkimusta. Pääpiirteittäin eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osaan: tutkijan täytyy kunnioittaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä, ja tutkimus täytyy toteuttaa siten, ettei se aiheuta tutkimuskohteille riskejä tai vahinkoa. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja tutkittavilla on oikeus jättää tutkimus kesken, ilman kielteisiä seurauksia itselleen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Tässä tutkimuksessa oppilaille kerrottiin ennen tutkimuksen alkamista, että heillä on oikeus kieltäytyä osallistumisesta kyseiseen tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen, missä vaiheessa tahansa. Tämän tutkimuksen kohdejoukosta kukaan ei keskeyttänyt tai kieltäytynyt tutkimuksesta.

Tutkimuksen kohteena oli alakoulun oppilaat, joten tutkimuksen kohdejoukko koostui alaikäisistä henkilöistä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) linjaa alaikäisille

tutkittaville omat erilliset periaatteet, jonka mukaan alaikäisille tulee kertoa tutkimuksesta hänelle ymmärrettävällä tavalla. Ennen tutkimuksen alkamista tutkijat kertoivat tutkimukseen osallistuneille, että heillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kysyä tutkijoilta lisää tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen liittyen, mikäli jokin asia jää mietityttämään tai jotain käsiteltävää asiaa ei ymmärrä. Yleiset eettiset periaatteet linjaavat myös, että alle 15-vuotiaiden huoltajilta täytyy ensisijaisesti pyytää lupa tutkimukseen osallistumisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui sellaisen alakoulun oppilaista, jossa koulun oma tutkimuskäytäntö mahdollistaa tutkimuksen toteuttamisen koulun oppilaille ilman huoltajien lupaa, koska tällainen lupa on pyydetty huoltajilta jo aiemmin koulun aloittaessa. Tutkimukseen osallistumiseen riitti siis oppilaiden oma päätös osallistua.

Tutkimuksen nauhoitettua sekä litteroitua aineistoa on käsitelty koko tutkimuksen ajan luottamuksellisesti ja tarkoin vartioidusti. Aineistossa esiintyviin henkilötietoihin on ollut pääsy vain asianomaisilla henkilöillä, eli tutkijoilla. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) linjaa, että tutkimukseen tulee kerätä vain tutkimuksen kannalta tarpeelliset henkilötiedot. Henkilötiedot on poistettava heti, kun ne eivät enää ole olennaisia tutkimuksen toteuttamisen kannalta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tässä tutkimuksessa henkilötietoina käytettiin vain tutkittavien henkilöiden etunimiä ja ikiä, jotka kirjattiin ylös haastattelujen alussa keskusteltaessa henkilön taustatiedoista. Aineiston litterointivaiheessa etunimet koodattiin numeroiksi, jonka jälkeen henkilötiedot leikattiin paperisen litteroidun aineiston yläkulmasta pois ja hävitettiin. Muu tutkimusaineisto hävitetään, kun pro gradu-tutkielmalle vaadittava viiden vuoden säilytysaika on päättynyt.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli selvittää, miten erään alakoulun oppilaat kuvailevat perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen liittyvää musiikin opiskelua. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vastaajien näkemyksissä oli koulun musiikinopetukseen liittyen. Tutkimusjoukko koostui alakouluikäisistä oppilaista, joista osa harrasti musiikkia ja osa ei. Haastattelurungon taustalla vaikuttivat eri motivaatioteoriat, musiikkikasvatuksen filosofiset viitekehykset sekä taiteen- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että musiikinharrastajia motivoi eniten omassa harrastuksessaan innostus soittamiseen sekä perheen ja ystävien tuki. Perheen ja ystävien tuki oli merkittävintä silloin, kun lapsi oli aloittamassa uutta musiikkiharrastusta. Tämä saattaa osakseen selittyä sillä, että aktiivinen musiikkiharrastus aloitetaan useimmiten nuoremmalla iällä, kouluiän kynnyksellä (vrt. Homi & Salasuo, 2020, 39, 42). Myös yleisellä kiinnostuksella musiikkia kohtaan ja soitettavalla instrumentilla oli yhteys harrastusmotivaatioon. Tänä päivänä yhä useampi lapsi saattaa osallistua esimerkiksi musiikkiopiston tarjoamaan soitinvalmennukseen ennen varsinaisen soittoharrastuksen aloittamista. Soitinvalmennus on tarkoitettu 6–8-vuotiaille lapsille ja se sijoittuu musiikkileikkikoulun ja soittoharrastuksen välille. Soitinvalmennuksen tehtävänä on tutustuttaa lapsi erilaisiin soittimiin ja auttaa häntä valitsemaan itselleen mieluisin instrumentti. Tutkimuksesta saadun tuloksen mukaan instrumentin valintaan on syytä kiinnittää huomiota, koska sillä saattaa olla yhteys harrastusmotivaatioon ja harrastuksen jatkamiseen. Tästä syystä soitinvalmennus voisi olla hyvä vaihtoehto ennen varsinaisten soittotuntien aloittamista.

Tutkimustulosten mukaan musiikkiharrastustaustalla ei ollut suoraa yhteyttä siihen, pitikö oppilas koulun musiikintunneista vai ei. Tämä tulos oli ristiriidassa tutkijoiden ennakkoletuksen kanssa. Ennen tutkimuksen toteuttamista tutkijoiden ennakkoletuksena oli, että musiikinharrastajat pitäisivät koulun musiikkikasvatuksesta enemmän kuin musiikkia harrastamattomat. Kuitenkin suurin osa molemmista ryhmistä mielsi musiikintunnit mukaviksi. Tutkimustulos saattaa selittyä sillä, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat tiesivät tutkimuksen aihepiirin ennen heidän päätöstään osallistua tutkimukseen. Saattaa siis olla, että musiikkiaiheinen tutkimus kiinnostaa lähtökohtaisesti enemmän niitä, jotka pitävät musiikista.

Lisäksi tuloksista käy ilmi, että niin musiikinharrastajat kuin musiikkia harrastamattomat toivoivat musiikintuntien olevan toiminnallisia ja molempia ryhmiä motivoi musiikintunneilla eniten soittaminen ja laulaminen. Musiikki kuuluu taito- ja taideaineisiin, joiden nähdään tasapainottavan opiskelua reaaliaineiden rinnalla (ks. Tuomela, 2011; Juvonen ym., 2012). Tällä saattaa olla yhteyttä siihen, minkä takia niin moni oppilas toivoi musiikintunneille toiminnallisia työtapoja. Taito- ja taideaineille on luontaista monipuolinen, luova ja itseilmaisua kehittävä opetus, ja vaikka musiikkikasvatukseen kuuluu myös musiikinteorian opiskelu, tulisi tutkimustuloksen mukaan musiikinopetuksessa huomioida myös toiminnallisuus (Opetushallitus, 2016, 263–264). Tämä tutkimustulos antaa tutkijoille merkityksellistä informaatiota liittyen heidän tulevaan työhönsä musiikkikasvattajina.

Vertaillen musiikinharrastajien ja musiikkia harrastamattomien vastauksia, löytyi tutkimustulos, jonka mukaan musiikinharrastajat toivoivat musiikintunneille lisää erikoisempia soittimia. Lisäksi he toivat esille myös ryhmän taitotasojen huomioimisen tärkeyden musiikintunneilla. Erikoisempien soittimien toivominen opetukseen saattaa selittyä sillä, että musiikintunneilla usein käytetyt bändisoittimet (piano, kitara ja rummut) voivat olla monelle musiikinharrastajalle tuttuja jo entuudestaan. Saattaa myös olla, että musiikkiharrastustaustan takia osa musiikinharrastajista koki musiikintunnit tylsiksi, koska he joutuivat opettelemaan musiikintunneilla uudelleen samoja, jo musiikkiharrastuksestaan tuttuja aihekokonaisuuksia. Toisaalta musiikkiharrastustausta nostettiin esiin myös positiivisten yhteyksien valossa, mikä näyttäytyi siten, että osa musiikinharrastajista koki osaavansa tietyt asiat paremmin, eikä heidän sen seurauksena tarvinnut harjoitella esimerkiksi musiikin kokeisiin yhtä paljon. Tutkijat eivät voi kuitenkaan vetää tästä tutkimustuloksesta suoria johtopäätöksiä siihen, laskeeko vai nostaako tällainen harrastustausta musiikinharrastajien motivaatiota musiikintunneilla, koska motivaatio on muuttuvaa ja saattaa vaihdella tilannekohtaisesti ympäristön ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksista riippuen (Ryan & Deci, 2000b).

Tutkimustulosten mukaan musiikkia harrastamattomat taas painottivat erilaisten soittimien ja taitotason huomioimisen sijaan musiikinopettajan selkeän ohjeistuksen tärkeyttä. Tämä saattaa osakseen johtua siitä, että musiikkia harrastamattomille ei välttämättä ole kertynyt samanlaista teoriapohjaa musiikista, kuin mikä musiikinharrastajilla jo on. Osa oppilaista on saattanut harrastaa musiikkia pienestä pitäen, kun joillekin oppilaista koulun antama musiikkikasvatus on ainut paikka, jossa lapsi pääsee olemaan kosketuksissa musiikin kanssa (ks. Anttila & Juvonen, 2006, 54, 92). Näistä syistä taitotasoerot voivat olla hyvinkin suuria

musiikintunneilla ja musiikkia harrastamattomat saattavat tarvita enemmän ohjeistusta musiikinopettajalta.

Tässä tutkimuksessa tutkijat halusivat saada lasten omat äänet kuuluviin ja olivat kiinnostuneita siitä, mitä oppilaat todella kertovat ja millaisia näkemyksen heillä on (Ritala-Koskinen, 2001). Tutkimukseen osallistui eri ikäisiä lapsia, mikä teki tutkimusjoukosta heterogeenisemmän. Eri ikäiset lapset saattavat painottaa erilaisia asioita, eivätkä nuoremmat lapset osaa välttämättä sanallistaa ajatuksiaan yhtä hyvin, mikä jättää tutkijoille vastauksia analysoidessa enemmän tulkinnanvaraa. Aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu toimi tästä syystä hyvin, koska se antoi tutkijoille mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä ja tutkittaville tilaa vastata kysymyksiin keskustelunomaisesti. Toisaalta tämä saattoi myös heikentää joidenkin vastauksien sisältöä, koska osa tutkittavista innostui välillä kertomaan asioita aiheiden vierestä. Tämän ajatuksen pohjalta, tutkimus voitaisiin toteuttaa myös määrällistä tutkimustapaa hyödyntäen. Tällöin aineistonkeruumenetelmänä voisi toimia esimerkiksi strukturoitu kyselylomake, jolloin vastausvaihtoehdot olisivat tarkemmin rajatut (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimuksen toteutus onnistui tutkijoiden mukaan hyvin. Ennen haastattelujen toteutumista koulun rehtorille lähetettiin tutkimuslupahakemus ja yhteistyö hänen kanssaan oli koko tutkimusprosessin ajan mutkatonta. Tutkimuslupiin liittyvät asiat hoituivat vaivattomasti, koska koulun tutkimuskäytäntöjen mukaan oppilaiden oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta riitti. Tutkijat saivat tutkimusjoukon kasaan yhteistyössä tutkimuskoulun luokanopettajien kanssa ja yksi koulun opettajista hoiti tutkijoille tilat haastatteluja varten. Tutkimukseen osallistuvien omat luokanopettajat päättivät mihin aikaan päivästä kunkin luokan haastattelut pidetään. Tästä syystä tutkijat eivät pystyneet vaikuttamaan siihen, millainen vireystila ja motivaatio lapsella on haastatteluihin osallistuessa (ks. Raittila ym., 2017, 317–318). Tutkijoiden mukaan haastattelut sujuivat hyvin, mutta on mahdotonta tietää, onko esimerkiksi vastaajien vireystilalla ollut yhteyttä tutkimuksen tuloksiin. Ainoaksi haasteeksi tutkimusprosessissa osoittautui COVID-19-pandemia, joka vaikutti aineistonkeruun aikatauluun. Alun perin tutkijat olivat suunnitelleet suorittavansa haastattelut alkukeväällä 2021. Syksyllä 2020 näytti kuitenkin siltä, että pandemian kolmas aalto osuisi juuri keväälle 2021, jonka takia oli epävarmaa, pysyisivätkö koulut lähiopetuksessa ja saisiko koulun tiloihin tulla ulkopuolisia. Pandemian vuoksi tutkijat päättivät aikaistaa haastattelujen aikataulua loppusyksyyn 2020.

Tämä tutkimus antoi tutkijoille viitteitä siitä, miten oppilaiden motivaatiota olisi mahdollista ylläpitää musiikintunneilla. Oppilaiden taitotasokerot nousivat useasti esiin tutkimustuloksia analysoidessa, koska tutkimusjoukko koostui niin musiikkia harrastavista kuin ei harrastavista oppilaista. Musiikinopettaja saattaa työssään opettaa hyvinkin monimuotoisia oppilasryhmiä ja tästä syystä eriyttäminen on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Eriyttäminen voidaan määritellä tavaksi huomioda oppilaiden yksilöllisyys ja taitotasokerot opetuksessa. Se on opettajan keino yksilöllistää opetuksensa oppilaille sopivaksi. (Gentry, Sallie & Sanders, 2013.) Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää, millaisin erilaisin keinoin musiikinopettajat eriyttävät opetustaan ja kuinka paljon musiikinopettajat käyttävät nykypäivänä teknologiaa musiikinopetuksen eriyttämisen tukena. Tutkimuksen avulla tulevat musiikkikasvatuksenopettajat voisivat saada apuja ja työkaluja tulevaan työhönsä. Tässä tutkimuksessa eriyttämistä ei tutkittu tarkemmin, koska tutkijat halusivat keskittää tutkimuksen tutkimaan motivaatiota ja sen yhteyksiä musiikkiharrastukseen ja koulun musiikkikasvatukseen.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää myös, millaisia tuloksia saataisiin, jos saman tutkimuksen toteuttaisi vanhemmilla, yläkouluikäisillä oppilailla. Minkälaisia eroja musiikinharrastajien ja musiikkia harrastamattomien vastauksista nousisi, kun osa oppilaista on saattanut harrastaa musiikkia jo monta vuotta. Millaisia vaikutuksia pitkään jatkuneella musiikkiharrastuksella olisi oppilaan näkemyksiin koulun antamasta musiikkikasvatuksesta? Voidaanko ajatella, että vanhetessa musiikillinen identiteetti vahvistuu ja musiikista tulee vuosi vuodelta tärkeämpi osa elämää, minkä seurauksena oppilas viihtyisi myös koulun musiikintunneilla paremmin. Toisaalta, pitkään jatkunut harrastus saattaa kartuttaa oppilaan taitotasoa, minkä seurauksena musiikintunnit saattaisivat tuntua entistä tylsemmiltä, varsinkin jos musiikinopettaja ei osaa eriyttää musiikinopetusta tarvittavalla tavalla. Musiikkia harrastamattomien kohdalla voisi selvittää, vähentyykö musiikintuntien miellyttävyys vanhetessa, jos musiikki ei ole niin suuressa osassa omaa elämää. Jos näin on, minkälaiset syyt siihen vaikuttavat ja mitä musiikinopettaja voisi tehdä asian eteen. Kiinnostavaa olisi myös toteuttaa samanlainen tutkimus pitkittäistutkimuksena, jolloin ensimmäinen tutkimusjakso toteutettaisiin alakouluikäisillä 8–10-vuotiailla oppilailla ja toinen tutkimusjakso viiden vuoden kuluttua oppilaiden ollessa yläkouluikäisiä. Pitkittäistutkimuksen avulla tutkijat pystyisivät selvittämään, miten ikä ja musiikkiharrastustausta ovat yhteydessä oppilaiden näkemyksiin koulun antamasta musiikkikasvatuksesta.

COVID-19 pandemia nosti kesällä 2021 keskusteluun kulttuurialan tärkeyden ja siihen kohdistuneet leikkaussuunnitelmat. Koko koronaviruspandemian ajan kulttuuri- ja musiikkialan vaikuttajat joutuivat järjestämään mielenosoituksia ja kriittisiä kannanottoja kulttuurialan tärkeyden puolesta. Musiikkialan ihmiset eivät päässeet harjoittamaan ammattiaan lähes yli vuoteen ja noin 93% kertoi työtilaisuuksien ja toimeksiantojen vähentyneen vuosina 2020–2021 (ks. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021). Voidaanko ajatella, että musiikki- ja kulttuurialan arvostus on Suomessa jokseenkin vähäistä. Samanlaista kyseenalaistamista Suomessa on kohdannut myös musiikkikasvatus, jonka paikasta perusopetuksessa on käyty pitkään keskustelua ja sen tärkeyttä on ajansaatossa jouduttu perustelemaan eri näkökulmista (Louhivuori, 2009, 11). Ehkä juuri näistä syistä musiikkikasvatuksen jatkuva tutkiminen on edelleen ajankohtaista. Tieteellisen tutkimuksen avulla musiikkikasvatukselle pystytään löytämään tuloksia, jotka perustelevat ja tukevat sen tärkeyttä koulujen opetussuunnitelmissa lapsen ja nuoren laaja-alaiselle hyvinvoinnille ja oppimiselle jatkossakin.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Anttila, E., Kauppila, H., Löytönen, T. & Pohjola, H. (2017). *Ihmisen ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Helsinki: Taideyliopiston julkaisusarja 58. Luettu 18.3.2021.
<https://disco.teak.fi/anttila/>
- Anttila, M. (2004). Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja* (s. 319–332). Joensuu: yliopistopaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. Joensuu: University Press.
- Atjonen, P. (2012). Oppimisesta kasvatukseen, nykyhetkestä tulevaisuuteen. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen* (s. 15–20). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Burns, J. N., MacIntyre, P. D. & Potter, G. K. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129–144.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick and London: Transactions publisher.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1993). *To understand children's thinking: Methods for interviewing children*. Reports from department of methodology, University of Goteborg, No. 5.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Earl Rinehart, K. (2021). Abductive analysis in qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 303–311. Luettu 21.9.2021.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800420935912?casa_token=r8U-txUyx8wAAAAA:SkVKR8sqAenLCwVUoatQvVPXjo7qXL957Hxn89Vqp6fdm08IfO41cdkjcaWdoMzgpK4YqEkyDXo2li8
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.

- Enkenberg, J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 7–33). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Folkestad, G. & Söderman, J. (2004). How Hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313–326.
- Galloway, S. (2006). Cultural participation and individual quality of life: A review of research findings. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 323–342.
- Gentry, R., Sallie, A. & Sanders, C. (2013). Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles. Mississippi: Jackson State University, 1–21. Luettu 2.11.2021.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545458.pdf>
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244.
- Hanifi, R. (2009). Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikkanen. (toim.), *Suomalainen vapaa-aika: Arjen ilot ja valinnat* (s. 225–249). Helsinki: University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163.
- Hasu, J. (2017). "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä" Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä studies in humanities, (330). Luettu 15.4.2021.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heimonen, M. (2005). *Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan*. EST-julkaisusarja 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino oy.
- Homi, H. & Salasuo, M. (2021). *Harrastamisen äärellä: Lasten ja nuorten vapaa-aika tutkimus 2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Turku: Hansaprint.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Jyväskylän yliopisto. Luettu 4.3.2021. [file:///Users/matleenamattila/Downloads/tuihonka%20\(1\).pdf](file:///Users/matleenamattila/Downloads/tuihonka%20(1).pdf)
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20–37). Suomen musiikkikasvatusseura- Jyväskylä: FiSME.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaara, A.L. Aho & R. Granfelt (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus*, 15(1), 9–25.
- Kalakoski, V., Laarni, J., Paavilainen, P., Anttila, R., Halonen, S. & Kreivi, M. (2007). *Persoona 4 motivaatio, tunteet ja taitava toiminta*. Helsinki: Edita.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.
- Kilroy, A., Garner, C., Parkinson, C., Kagan, C. & Senior, P. (2007). *Towards transformation: Exploring the impact of culture, creativity and the arts on health and well-being*. Arts for Health: Manchester Metropolitan University.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Luettu 15.2.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41003/URN:NBN:fi:jyu-201302281281.pdf?sequence=1>
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto, (79). Luettu 15.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 157–170). Suomen musiikkikasvatusseura. Jyväskylä: FiSME.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Jyväskylä: Bookwell oy.
- Liikanen, H. L. (2010). Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Valtioneuvosto. Luettu 4.5.2021. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75612/OPM1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus–käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta* (s. 12–28). Tampereen yliopisto.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 11–27). Suomen musiikkikasvatusseura. Jyväskylä: FiSME.
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A. L. Aho & R. Granfelt (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 287–296). Tampere: Vastapaino.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Helsinki. Luettu 13.3.2021. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf
- Matarasso, F. (2003). Use or ornament? The social impact of participation in the Arts. Gloucester: Comedia. Luettu 14.5.2021. <https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/1997-Matarasso-Use-or-Ornament-The-Social-Impact-of-Participation-in-the-Arts-1.pdf>
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping: teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.

- Metsäpelto, R. L., Viljaranta, J., Tuominen, H., Aunola, K., Poikkeus, A. M. & Mullola, S. (2019). Ylioppilastutkinnon, tavoiteorientaatioiden ja muiden motivaatiotekijöiden yhteys luokanopettajakoulutukseen hakeneiden menestymiseen Vakava-valintakokeessa. *Kasvatus*, 50(2), 136–148.
- Modell, H. I., DeMiero, F. G. & Rose, L. (2009). In pursuit of a holistic learning environment: The impact of music in the medical physiology classroom. *Advances in Physiology Education*, 33(1), 37–45.
- Muukkonen, M. (2010). Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Sibelius-Akatemia. Luettu 15.5.2021. <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6476/nbnfife201106221789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ng, C. (2017). Australian primary students' motivation and learning intentions for extra-curricular music programmes. *Music Education Research*, 19(3), 276–291.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45(4), 250–270.
- Niemivirta, M., Pulkka, A-T, Tapola, A. & Tuominen- Soini, H. (2013). Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. *Kasvatus*, 44(5), 533–547.
- Nikkanen, H. (2009). Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen, H. Ruismäki, P. Partanen & I. Ruokonen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille* (s. 59–64). Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu*, 27(6), 10–15.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa J-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 9–15). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2017). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Valtakunnallinen koululaiskysely 2019*. Helsinki. Luettu 28.10.2021.
<https://minedu.fi/documents/1410845/4059654/Koululaiskyselyn+2019+tulosyhteenveto.pdf/c54b3017-0336-1be6-7227-17d74b74c54d/Koululaiskyselyn+2019+tulosyhteenveto.pdf?t=1554281857000>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Koronapandemian vaikutuksia kulttuurialalla 2020–2021*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:26. Helsinki. Luettu 10.11.2021.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162973>
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2008). Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisen tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 47–80.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54–70). Suomen musiikkikasvatusseura- Jyväskylä: FiSME.
- Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education*, 19 (1), 8–28.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus. Luettu 6.5.2021. Chydenius.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pohjannoro, U. (2011). Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.), *Muusikko eilen tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin* (s. 10–23). Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Luettu 29.3.2021.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/219786/Toive_loppuraportti_2011.pdf?sequence#page=12

- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaori, A.L. Aho & R. Granfelt (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–335). Tampere: Vastapaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9.uud.painos). Helsinki: WSOY.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the Vision*. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta* (s. 145–169). Tampere: Tampere University Press.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals in motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 1–50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruokonen, I. (2005). *Estonian and Finnish gifted children in their learning environments*. University of Helsinki. Luettu 9.9.2021.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20047/estonian.pdf?sequence=1>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryynänen, J., Simonen, A., & Karkkola, P. (2020). Psykologiset perustarpeet työelämässä–autonomian edistämiseksi kohti työn imua. *Työelämän tutkimus*, 13(3), 246–261.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 15.4.2021.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- Sepp, A. (2014). *From music syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education*. Tutkimuksia 359. Helsingin yliopisto. Luettu 8.9.2021.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135788/tut_359_thesis.pdf?sequence=1

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher* 27(2), 4–13.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68.
- Solares, E., Määttä, S. & Kiuru, N. (2015). Kaveripiirin merkitys ammattikoululaisten koulumotivaatiossa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(1), 13–29.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 67–89). Suomen musiikkikasvatusseura-Jyväskylä: FiSME.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Luettu 5.3.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-7765-8>
- Suomen virallinen tilasto. (2017). *Vapaa-ajan osallistuminen. Kulttuoriosallistumisen Muutokset 2017, 3. Soittamista harrastetaan yhtä aktiivisesti kuin 20 vuotta sitten*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 21.9.2021. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_003_fi.html
- Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tuomela, H. (2011). *Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9*. Jyväskylän yliopisto. Luettu 4.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26729/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011040410588.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. painos). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–266.

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2010). Ajallinen pysyvyys ja sukupuolirot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia* 45(4), 386–40.
- Tuovila, A. (2003). “Mä soitan ihan omasta ilosta.” *Pitkittäistutkimus 7–13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia. Stakes: Lapset kertovat. Luettu 29.3.2021. nbnfife20061454.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Luettu 14.10.2021.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Upitis, R. (2017). Using a whole-music approach creatively. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.), *Teaching Music Creatively* (s. 159–169). New York: Routledge.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 72–95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopistopaino. Luettu 5.5.2021.
<https://core.ac.uk/download/pdf/15166885.pdf>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset taustatiedoista

1. Mikä on nimesi?
2. Minkä ikäinen olet?
3. Mitä harrastat?
4. Harrastatko musiikkia?
5. Mitä instrumenttia soitat?
6. Milloin olet aloittanut musiikkiharrastuksen?
7. Kuunteletko musiikkia? Mikä on lempimusiikkiasi?
8. Oletko koittanut säveltää omaa musiikkia?

Liite 2. Haastattelukysymykset musiikkiharrastuksesta

1. Mikä sai sinut aloittamaan musiikkiharrastuksen?
2. Mikä sai sinut valitsemaan kyseisen instrumentin?
3. Mikä motivoi sinua harrastamaan musiikkia?
4. Harrastetaanko perheessäsi musiikkia?
5. Soittavatko kaverisi jotain soitinta?
6. Pidätkö musiikkiharrastuksestasi?
7. Kuinka usein harjoittelet?
8. Mikä motivoi sinua harjoittelemaan?
9. Miten toivoisit, että musiikkiharrastustaasi hyödynnettäisiin koulun musiikintunneilla?
10. Mitä musiikki merkitsee sinulle?

Liite 3. Haastattelukysymykset koulun musiikintunneista

1. Mitä mieltä olet koulun musiikintunneista?
2. Mitä teet koulun musiikintunneilla mieluiten?
3. Mikä motivoi sinua osallistumaan musiikintunnilla?
4. Tuleeko sinulle mieleen asioita, mitä opettaja voisi tehdä motivoidakseen sinua osallistumaan musiikintunnin aiheeseen?
5. Mikä musiikintunnilla on haastavaa ja miksi?
6. Mitä opettaja tekee auttaakseen?
7. Mikä musiikintunnilla on helppoa ja miksi?
8. Ovatko musiikintunnit mielestäsi enemmän haastavia vai helppoja?
9. Millainen opettaja on mielestäsi hyvä musiikinopettaja?
10. Pystyvätkö kaikki oppilaat osallistumaan musiikintunnin toimintaan?
11. Mitä opettaja tekee, jos joku ei pysty osallistumaan musiikintunnin toimintaan?
12. Mitä toivoisit musiikinopetukseen enemmän?
13. Mitä taas toivoisit musiikinopetukseen vähemmän?